Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8370166
Centre d'intérêt: 273

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Missions d'observation sur la formation des enseignants / Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1979.
3 v. ; 24 cm.

Code: 28-1303 à 28-1305. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Dépouillement: v. 1. Expériences anglaises et françaises: L'intégration du micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré: Auteuil et Douai; La formation des enseignants pendant l'année probatoire (induction year): Grande-Bretagne; Le Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (C.E.F.I.S.E.M.) de Douai; L'année de rénovation pédagogique de l'Institut supérieur de pédagogie à l'Institut supérieur de pédagogie à l'Institut catholique de Paris -- v. 2. Expériences scandinaves: L'Ecole royale d'études pédagogiques du Danemark; L'"Ecole normale nécessaire" de Tvind au Danemark; Seconde mission à l'"Ecole normale nécessaire" de Tvind; Projet "Plus" (Formation en cours d'emploi des chefs d'établissement) et Projet "Lut" (Formation initiale des enseignants) en Suède -- v. 3. Expériences nord-américaines: La formation des enseignants selon le C/PBTE à l'Université de Houston (Etats-Unis); La formation des enseignants à l'Université Simon Fraser (Canada); "Staff development" en Caroline du Nord (Etats-Unis); La formation aux "professions d'aide" (helping professions) à l'Université du Vermont (Etats-Unis)..

ISBN 2-550-00117-6

ISBN 2-550-00116-8

ISBN 2-550-00115-X

Cote Dewey: 370.71/C755m Cote LC: LB/1715

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Innovation en éducation *Expérimentation pédagogique

Identificateur(s) de nom: *COPIE *France *Grande-Bretagne *Danemark *Suède *Etats-Unis *Colombie britannique *Millot, R *Van Dromme, H *Vuillet, C *Stringer, Guy *Bélanger, Maurice *Ferry, G *Buteau, M *Simondin, M *Arenilla, L *Boutin, Gérald *Aylwin, Ulric *Martin, C *Roussel, M.P *Flandre, M. de

L'ouvrage réunit douze rapports de missions d'observation réalisées auprès d'établissements ou de groupes novateurs dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants. Ces rapports, qui

constituent une somme d'information sur des perspectives pédagogiques aussi variées que les divers contextes nationaux où elles s'insèrent, visaient d'abord à contribuer à l'avancement de la réflexion prospective sur l'éducation qui est la raison d'être du COPIE. Leur point d'arrivée a été publié en 1979 sous le titre: **Formation des enseignants: problématique, orientations et perspectives.**

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170136
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370166 A

Conseil franco-québécois d'Orientation
pour la Prospective et l'Innovation en Éducation

MISSIONS D'OBSERVATION
sur la
FORMATION
des
ENSEIGNANTS

VOLUME 1
Expériences anglaises et françaises

Québec, 1979

E D UQ 8370166 A

Conseil franco-québécois d'Orientation
pour la Prospective et l'Innovation en Éducation

MISSIONS D'OBSERVATION
sur la
FORMATION
des
ENSEIGNANTS

VOLUME 1
Expériences anglaises et françaises

Québec, 1979

Publication réalisée dans le cadre
de la coopération franco-québécoise
par le ministère de l'Education du
Québec.

Dépôt légal: troisième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-00117-6

PRESENTATION

Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.) a traité depuis sa création en 1972 un certain nombre de sujets d'intérêt commun susceptibles de jeter un éclairage sur le changement prévisible et l'évolution souhaitable de l'éducation scolaire à moyen et long termes. Il a ainsi abordé la question des systèmes multimédia par rapport à l'avenir de l'éducation[1]. Il a ensuite examiné attentivement diverses formules innovatrices susceptibles d'apporter des changements en profondeur dans l'enseignement primaire. [2]

Depuis 1976, le Conseil s'est tourné vers des expériences significatives en formation du personnel scolaire, considérant cet élément du système d'éducation comme le ferment de tout développement.

Le C.O.P.I.E. présente ici, au public québécois plus particulièrement attentif aux défis de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, les rapports de missions d'observation réalisées auprès d'institutions et de groupes novateurs dans ce domaine. Ces missions d'observation sont le fait d'équipes de travail franco-québécoises.

Les douze rapports auxquels les missions d'observation ont donné lieu représentent d'abord une somme d'information relativement importante sur des perspectives pédagogiques aussi variées que les divers contextes nationaux où elles s'insèrent, en Amérique du Nord ou en Europe. Ces rapports ne sont pas des analyses approfondies même s'ils font une incursion dans ce sens. Ils constituent plutôt des matériaux relativement bruts qui ont contribué, parmi d'autres, à l'avancement de la réflexion prospective sur

---

1) Le document de travail intitulé: L'éducation de demain et les systèmes multimédia, Min. de l'Education du Québec, 1976, rend compte de ces travaux.

2) Le rapport final de ces travaux est publié sous le titre: Ecoles de demain, éd. HMH, Montréal, 1976.

l'éducation, raison d'être du C.O.P.I.E. Le point d'arrivée de la recherche et des efforts de synthèse des groupes de travail français et québécois se trouve formulé et diffusé dans les cahiers du C.O.P.I.E. (1979) sous le titre: Formation des enseignants: problématique, orientations et perspectives.

Ces rapports de mission, regroupés en trois volumes (1) illustrent bien les réalisations qu'évoque par ailleurs l'examen d'éléments comme l'expérience, l'évaluation, le rapport de la théorie à la pratique, la demande de formation, l'autonomie de la fonction de formation.

Inutile de mettre en garde le lecteur contre la tentation d'une attitude de transposition pure et simple en matière d'innovation, à l'examen de ces projets ou de tout autre... Au terme de son troisième thème de travail au cours duquel le C.O.P.I.E. a continué de donner une grande importance aux missions d'observation, nous pouvons constater que les réalisations étrangères à notre propre conjoncture sont stimulantes, autant pour la réflexion que pour l'action si, et seulement si, serions-nous tentés de croire, on interprète, décante, assimile pour ainsi dire...

Les textes qui suivent invitent à penser concrètement des directions possibles de changement, certaines d'ailleurs diamétralement opposées entre elles. Hypothèses pédagogiques de formation continue, perspectives centrées sur l'expérience sociale et la croissance personnelle, pédagogie de situation privilégiant la pratique et son analyse, structuration des programmes situant de façon inédite la connaissance par rapport au savoir-faire professionnel, prise en compte de situations socio-culturelles spécifiques: si le lecteur se trouve, par les données recueillies ici, incité à la réflexion sur l'un ou l'autre terrain qui lui tient à coeur, nous n'en attendons pas davantage.

Pour l'équipe de travail québécois du C.O.P.I.E., les missions d'observation réalisées à l'extérieur du Québec ont procédé d'une double démarche d'analyse. Cette équipe a en effet, 1 - d'abord enquêté sur les besoins de formation perçus par les éducateurs oeuvrant dans le cadre d'écoles québécoises novatrices

---

1) Voir, dans la même série, vol. 2: Expériences scandinaves, et vol. 3: Expériences nord-américaines.

à divers égards; 2 - elle a, d'autre part, examiné les caractéristiques du modèle courant de formation des maîtres par rapport aux traits dominants de quelques grands projets expérimentaux des dernières années dans le même domaine.

Nous sommes heureux que ces documents de référence voient le jour dans un contexte où la réflexion sur le rôle, les fonctions et la formation des enseignants se trouve particulièrement d'actualité. L'examen des divers niveaux d'enseignement entrepris soit dans le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire au Québec, soit dans Les Collèges du Québec: nouvelle étape, soit dans le cadre de la commission d'étude sur les universités, a toutes les chances de renouveler l'intérêt pour ces questions.

Nous tenons à remercier l'ensemble des interlocuteurs qui ont offert leur collaboration aux membres des groupes de travail du C.O.P.I.E. qui ont réalisé les missions d'observation.

Roland Arpin, sous-ministre adjoint *
Ministère de l'éducation

* M. Arpin est président de la section québécoise du C.O.P.I.E.

TABLE DES MATIERES

Page

1- L'INTEGRATION DU MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE: AUTEUIL ET DOUAI 1

Mission d'observation réalisée par R. Millot, H. Van Dromme, C. Vuillet et G. Stringer

2- LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PENDANT L'ANNEE PROBATOIRE (INDUCTION YEAR): GRANDE-BRETAGNE 27

Mission d'observation réalisée par M. Bélanger, G. Perry et C. Vuillet.

3- LE CENTRE DE FORMATION ET D'INFORMATION POUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANTS (C.E.F.I.S.E.M.) DE DOUAI 51

Mission d'observation réalisée par R. Millot, C. Vuillet, G. Stringer et H. Van Dromme.

Page

4- L'ANNEE DE RENOVATION PEDAGOGIQUE DE L'INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE A L'INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS 61

Mission d'observation réalisée par M. Buteau, M. Simondin, G. Stringer et C. Vuillet

L'INTEGRATION DU MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE: AUTEUIL ET DOUAI

TABLES DES MATIERES

	PAGE
Introduction	1
1.0 L'intégration du micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré dans les écoles normales en France	4
1.1 L'organisation de la formation initiale	4
1.1.1 Le recrutement des candidats	4
1.1.2 La situation administrative des élèves-maîtres	4
1.1.3 Les études à l'école normale	5
1.1.4 La certification	5
1.2 Les traits saillants du modèle de formation	5
1.3 Les circuits fermés de télévision dans les écoles normales en France	7
1.3.1 L'organisation	7
1.3.2 Les orientations	8
1.4 Le micro-enseignement dans les écoles normales	9
1.4.1 Ce qu'est le micro-enseignement	9
1.4.2 Les formules d'introduction dans les deux écoles normales	10
1.4.3 L'organisation pratique du laboratoire	11
1.4.3.1 Le choix de la population	11
1.4.3.2 Le choix des disciplines	11
1.4.3.3 Le dispositif opératoire	12
1.4.4 Le fonctionnement d'une séquence-type	12
1.4.5 L'évaluation des expériences	16

PAGE

2.0 L'analyse du modèle 16

2.1 La place du micro-enseignement dans la formation initiale 16

2.1.1 Un instrument privilégié d'un entraînement pratique 16

2.1.2 Une technique d'individualisation de l'enseignement 17

2.1.3 Le principe de l'alternance entre la théorie et la pratique 18

2.2 Le micro-enseignement, un moyen d'atteindre des objectifs 18

2.3 Les retombées secondaires du micro-enseignement 19

2.3.1 Une initiation à des techniques audio-visuelles 19

2.3.2 Une initiation à des techniques d'observation 20

2.3.3 Une initiation au travail en équipe 21

2.4 Le transfert des apprentissages 21

Conclusion 23

Eléments bibliographiques 23

INTRODUCTION

La mission franco-québécoise chargée d'étudier le micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré en France a visité deux institutions, l'Ecole Normale d'Auteuil et l'Ecole Normale d'instituteurs de Douai. Deux journées entières ont été consacrées, dans chacune d'elles, à l'observation des diverses expériences et à des échanges avec les formateurs et les élèves-maîtres.

Nul doute que ces brèves rencontres des auteurs de ce rapport sont insuffisantes pour porter un jugement valable soit sur la qualité des expériences conduites dans ces institutions soit sur le micro-enseignement lui-même. La diversification des expériences de micro-enseignement dans plusieurs pays tant par l'ampleur des moyens utilisés que par l'éventail des objectifs poursuivis, ne nous permet pas, à la lumière de nos seules observations et des renseignements obtenus, de faire une véritable synthèse de ce qu'est le micro-enseignement et de ses retombées réelles dans la formation initiale.

C'est en tenant compte de ces contraintes et de ces limites que nous avons rédigé notre rapport. Il ne faut pas oublier non plus que le micro-enseignement constitue une innovation relativement jeune dans l'enseignement. Le "Second Handbook of Research on Teaching" (1) en fait remonter les origines au début des années 60, avec les expériences, à Stanford, d'Allen et de ses collaborateurs, et au Texas, avec Fuller, Pech et leurs collaborateurs, ainsi que dans d'autres institutions de formation des maîtres.

Il nous a paru utile, avant même d'aborder l'organisation et le fonctionnement du micro-enseignement dans les deux institutions visitées, d'esquisser:

1o ce qu'est la formation des maîtres dans les écoles normales en France

2o comment s'est faite l'implantation du micro-enseignement.

---

1) A Project of The American Educational Research Association, Rand Mc Nally College Publishing Company, Robert M. W. Travers, Editor, Chicago, p. 951.

1.0 Le micro-enseignement et la formation initiale des maîtres de l'élémentaire en France

1.1 L'organisation de la formation des maîtres

1.1.1 Recrutement des candidats

L'admission dans les écoles normales se fait sur concours Ce concours est organisé à l'échelon départemental. Pour pouvoir s'y présenter certaines conditions sont prérequises:

1- Etre titulaire du Baccalauréat (1)

2- Avoir 19 ans au plus (dispense d'âge jusqu'à 22 ans)

3- S'engager à servir 10 ans dans l'enseignement public

Le concours ne comporte aucun programme précis. Les épreuves font appel aux connaissances générales et les candidats pourvus des meilleures chances de succès sont ceux qui savent s'exprimer avec aisance et justesse et dont l'orthographe comme l'écriture sont bonnes, voire, excellentes.

D'une manière générale, vu le nombre de postes ouverts dans chaque département on peut dire que le recrutement est très sélectif et contingenté.

On tient compte des possibilités d'accueil de l'école normale et des besoins du département en matière de personnel enseignant du premier degré.

1.1.2 La situation administrative des élèves-maîtres

Les élèves-maîtres sont considérés pendant la durée de leurs études comme fonctionnaires stagiaires et reçoivent un traitement qui équivaut au salaire d'un débutant dans l'enseignement. De ce fait leur présence aux activités et aux cours prévus à l'emploi du temps est obligatoire et toute absence non justifiée donne lieu à une retenue de salaire.

---

1) Baccalauréat: diplôme sanctionnant la fin d'études secondaires au terme de 12 années de scolarité élémentaire et secondaire.

1.1.3 Les études à l'école normale

Les normaliens entrent à l'école normale dont le régime peut être soit l'externat, soit l'internat, pour une durée de deux années de formation professionnelle.

Les études sont sanctionnées par le C.F.E.N. (Certificat de fin d'études normales) dont la délivrance résulte, d'une part de l'appréciation du travail effectué par chaque élève au cours des deux années de formation, d'autre part de l'appréciation d'épreuves intervenant à l'issue de celle-ci. Ces appréciations sont regroupées en groupes de disciplines constituant trois unités indépendantes. Le C.F.E.N. est décerné aux candidats qui ont satisfait aux trois unités, c'est-à-dire qui ont obtenu pour chacune d'elles une appréciation continue positive et le succès à l'épreuve terminale.

1.1.4 La certification

Au cours du premier trimestre de la rentrée qui fait suite à ses études et dans la classe qui lui est confiée, l'élève-maître est apprécié sur la pratique de la classe. Il se voit décerner le C.A.P. (certificat d'aptitude pédagogique). Sa titularisation se fait au 1er janvier suivant la date à laquelle le C.A.P. a été obtenu.

1.2 Les traits saillants du modèle de formation

Une analyse des programmes prescrits par les directives ministérielles de 1969 et 1970, nous permet de décrire les lignes de force du modèle:

1- Une des caractéristiques principales nous paraît être cet aller et retour entre les expériences concrètes observées ou vécues sur le terrain et les reprises théoriques à l'école normale. Ce principe de l'alternance témoigne d'un effort fait dans le sens d'un décloisonnement entre la théorie et la pratique.

2- La préparation à la méthodologie des transmissions des contenus se fait suivant les trois niveaux de l'école élémentaire (cours préparatoire, cours élémentaire et cours moyen).

3- Les stages pratiques en milieu scolaire se font dans des écoles annexes ou dans des écoles d'applications (1). Ils occupent une place importante dans les programmes d'études. Leur insertion se fait progressivement:

- au cours de la première année, par des stages d'observation et de prise en charge par l'étudiant de séquences d'essai à chacun des trois niveaux importants de l'école élémentaire et à l'école maternelle. Chacun de ces stages est d'une durée voisine de trois semaines.

- au cours de la deuxième année par un stage de trois mois "en situation". L'élève-maître se voit confier la responsabilité d'une classe et est appelé à y enseigner seul pendant la durée du stage. Ce stage peut donner lieu soit à un seul séjour dans la même classe, soit à deux séjours de chacun six semaines dans deux classes différentes.

Il est intéressant de souligner que le maître d'application libéré de sa classe participe alors à un stage de formation continue à l'Ecole Normale.

La supervision de ces stages est confiée à une équipe qui comprend: le maître d'application, le professeur de psychopédagogie, les professeurs des différentes disciplines, le directeur d'école, l'inspecteur de la circonscription.

4- Le plan d'études prévoit la possibilité d'approfondissement des connaissances dans une matière à choisir dans la gamme des disciplines offertes dans le programme. L'option choisie se poursuit pendant les deux années.

5- Les matières obligatoires regroupent l'étude de la psychopédagogie, les didactiques et contenus des disciplines inscrites aux programmes de l'école élémentaire.

6- Les activités socio-culturelles font partie intégrante du programme de formation. Elles comprennent:

---

1) Ecole annexe: école primaire ou maternelle annexée à une école normale et où élèves-maîtres et élèves-maîtresses peuvent s'exercer à la pratique de l'enseignement et à l'observation des élèves.
Classes d'applications: classes choisies par l'inspecteur d'académie dans les écoles du département et où sont organisés les stages. Les maîtres qui enseignent dans ces classes ont une valeur pédagogique éprouvée.

- d'une part la participation à l'organisation des différentes activités du foyer socio-coopératif de l'école normale ainsi que la collaboration aux institutions socio-éducatives locales.

- d'autre part l'organisation plus systématique d'ateliers visant à familiariser les élèves-maîtres avec la pratique de techniques éducatives précises (initiation sportive, activités manuelles, techniques d'enquêtes, techniques d'expressions, montage audio-visuel,...)

7- Comme complément à la formation notons les stages:

- en éducation populaire
- en colonie de vacances
- à l'étranger

8- Toutes les matières étudiées en première année font l'objet d'une étude plus approfondie en deuxième année.

1.3 Les circuits fermés de télévision dans les écoles normales en France

1.3.1 L'organisation

Depuis quelques années a été entreprise, conjointement par l'OFRATEME (1) et le Centre audio-visuel de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, une politique d'intégration de l'audio-visuel et notamment des circuits fermés de télévision (CFTV) dans les écoles normales d'instituteurs.

Cette opération de vaste envergure se traduit par la mise en place de 125 circuits fermés de télévision. Les résultats d'une enquête menée en 1974 mettent en évidence le fait que 65% des écoles normales possédaient alors un C.F.T.V. et ce chiffre s'est accru depuis. (2)

Deux étapes importantes marquent l'orientation de cette politique:

---

1) L'Office Français des Techniques Modernes d'Education, né en 1970 de la scission de l'Institut Pédagogique National, est un organisme intégré, depuis 1976, au Centre National de Documentation Pédagogique.

2) Le Courrier de l'Unesco, 1976

1- La note du 10 janvier 1972 (1) précisait les niveaux d'équipement souhaitables: niveau I: unité de repiquage et de distribution; niveau II: une ou deux caméras; niveau III: studio ou mini-studio avec plusieurs caméras et une régie.

2- La création, par l'arrêté du 27 mars 1973, d'un Comité de coordination chargé d'articuler et de faire converger les différentes actions de formation des professeurs.

Les stages d'initiation et les séminaires ont été les modes d'action privilégiés.

Les stages sont destinés à la formation audio-visuelle initiale des utilisateurs. Ils durent généralement une semaine et coïncident avec la livraison et la réception des matériels nouveaux.

Les séminaires régionaux ou nationaux favorisent la confrontation des expériences et des problématiques concernant l'utilisation de l'audio-visuel pour la formation des enseignants. Un coup d'oeil sur le nombre de séminaires organisés pendant l'année scolaire 1975-76 nous permet de juger de l'ampleur de cette opération:

- deux tranches de six séminaires inter-scadémiques: chaque séminaire regroupant entre 15 et 35 participants.

- un séminaire national réunissant l'ensemble des participants aux séminaires inter-académiques pour une durée de trois jours.

Un bulletin de liaison (2) permet de faire le bilan des expériences poursuivies dans les écoles normales.

1.3.2 Les orientations

Les différentes approches méthodologiques qui se sont développées au cours des expériences de vidéoformation tentées dans les écoles normales nous renvoient aux thèmes des commissions du séminaire national de Clermont-Ferrand tenu en mai 1976.

---

1) Bulletin officiel No 6 du 10 février 1972

2) Voir la bibliographie annexée.

Commission I: emploi de la vidéo en vue du diagnostic des besoins en formation.

Commission II: emploi de la vidéo à des fins d'observation et d'analyse des situations éducatives.

Commission III: emploi de la vidéo au service de l'apprentissage de conduites pédagogiques par l'aménagement des séquences spécifiques de formation (micro-enseignement, simulation).

Commission IV: conception, réalisation et évaluation de documents audio-visuels utilisables à des fins didactiques.

Commission V: procédures de formation des maîtres à l'audio-visuel comme moyen d'expression et de communication.

Il n'est pas de notre domaine de définir les problématiques qui sous-tendent chacun de ces axes de recherche (nous renvoyons plutôt le lecteur aux bulletins de liaison publiés par le Comité de coordination) mais nous devons plutôt localiser notre attention sur le thème de la troisième commission à savoir la pratique du micro-enseignement.

1.4 Le micro-enseignement dans les écoles normales

A en juger par la densité des résumés d'expériences présentés par la Commission III (1), il nous est possible d'avancer que les tentatives d'introduction du micro-enseignement se sont révélées fructueuses. En effet bon nombre d'écoles normales ont ouvert leur laboratoire de micro-enseignement.

Nos visites à l'école normale d'Auteuil à Paris, et à celle de Douai nous ont permis certes de mieux appréhender 1° ce qu'est le micro-enseignement, 2° la phase préparatoire dans les deux écoles normales, 3° l'organisation pratique du laboratoire, 4° le fonctionnement d'une séquence-type de laboratoire, 5° l'évaluation des expériences.

1.4.1 Ce qu'est le micro-enseignement

Dans une tentative de définition concrète nous dirons que c'est:

---

1) Voir le Bulletin de Liaison No 2 de la bibliographie annexée.

- une leçon de courte durée, pratiquée par un élève-maître devant un nombre réduit d'élèves, cette leçon étant centrée sur une "habileté" spécifique à un objectif de formation. Elle est enregistrée en vidéo (L-1).

- elle est immédiatement visionnée et discutée par l'équipe d'élèves-maîtres en formation et leurs formateurs (C-1).

- l'élève-maître prépare la reprise de la leçon en tenant compte du feed-back reçu (FOR)

- il y a reprise de la leçon précédente devant un nouveau groupe d'élèves (L-2)

On peut répéter autant de fois qu'il est nécessaire ce cycle complet:

Leçon	critique	formation
L-1	C-1	FOR

1.4.2 La phase préparatoire dans les deux écoles normales

Il semble que dans les deux écoles que nous avons visitées le démarrage du cycle de micro-enseignement ait été précédé par une phase préparatoire de sensibilisation auprès des professeurs d'école normale, des élèves-maîtres et des maîtres d'application.

Durant cette phase les élèves-maîtres furent initiés à une auto-évaluation de leur pratique pédagogique en vue de diagnostiquer leurs besoins en formation. La fiche d'évaluation de M. Postic fut adoptée aussi bien pour les élèves-maîtres pour leur auto-observation que par les professeurs lors de leurs visites aux stagiaires.

Cette fiche ne permettant pas la détermination précise des habiletés à acquérir ou à perfectionner, afin d'affiner ces premières observations, il fut proposé une liste énumérative volontairement désordonnée de "skills" et destinée à être complétée par les élèves-maîtres. Le choix des "skills" appropriés aux faiblesses de chacun fut une deuxième étape.

L'entraînement à l'observation des autres fut fait à partir de situations de classe réelles enregistrées sur vidéo; l'utilisation de grilles d'analyse permit plus de rigueur dans l'observation.

Le passage à la focalisation sur soi en action fut progressif.

1.4.3 L'organisation pratique du laboratoire

1.4.3.1 Le choix de la population

A l'école normale d'Auteuil, le moment d'intervention du micro-enseignement dans le cursus de la formation se place en deuxième année de formation, après le stage en responsabilité. A Douai il se situe en première année après le stage d'observation (on sait que durant ce stage l'élève-maître est amené à prendre en charge quelques séquences d'enseignement).

Ces deux orientations témoignent de deux philosophies différentes:

- dans le premier cas, le micro-enseignement nous apparaît comme postcorrectif,

- dans le deuxième cas comme précorrectif: il a pour but alors de placer l'étudiant dans des conditions sécurisantes lors de son premier contact avec une classe réelle.

Le nombre d'étudiants concernés dans chaque cas ne dépasse pas 25, ce qui représente une section entière.

1.4.3.2 Le choix des disciplines

Dans les deux écoles, il semble que toutes les disciplines peuvent faire l'objet d'une micro-leçon; mais les plages horaires utilisées à Douai sont celles de la psycho-pédagogie, alors qu'à Auteuil le volume horaire a pu être prélevé sur les cours théoriques de psychopédagogie et les cours de pédagogie spéciale (éducation physique exceptée).

1.4.3.1 Le dispositif opératoire

A Auteuil:

Le laboratoire de micro-enseignement fonctionne depuis la rentrée scolaire 1975.

Il y a chaque semaine 6 hres de micro-enseignement réparties en deux séances de 3 heures avec alternance des matières.

A chaque séance de 3 heures, les 25 élèves-maîtres sont répartis en deux ou trois sous-groupes travaillant en parallèle avec des matériaux et dans des locaux différents.

A chaque unité d'une heure correspond une séquence comprenant:

- une micro-leçon,
- son analyse vidéoscopique,
- la discussion entre le stagiaire, les pairs et le coordonnateur,
- la formation des hypothèses de correction qui seront testées lors d'une prochaine micro-situation.

A Douai:

Le laboratoire fonctionne depuis la rentrée scolaire 1976. D'après les informations que nous avons reçues et qui s'avèrent incomplètes, il semble que le volume horaire soit plus réduit puisque jusqu'à présent, seul le professeur de psychopédagogie se trouve concerné.

La moyenne des micro-situations par chaque élève-maître est de deux à trois.

1.4.4 Le fonctionnement d'une séquence-type

Nous décrivons le déroulement de la leçon de micro-enseignement à Auteuil. Nous soulignerons ensuite les singularités que nous avons pu observer à Douai.

1ère phase: la préparation de la séquence.
Le normalien concerné par la séquence de micro-enseignement prépare avec les conseillers (professeurs de la discipline, de psycho-pédagogie et le coordonnateur) suivant leur disponibilité la séance de micro-enseignement. Les autres normaliens (6 à 10) sont également concernés par la préparation de cette séquence.

2ième phase: observation directe avec contrôle vidéo.
Début de la séquence du micro-enseignement proprement dit en classe studio aménagée à l'école normale (S_1)
Le prestataire
1 groupe d'enfants (6 à 12)
1 groupe de pairs (10 à 12; une partie enregistre, une partie observe)
1 à 3 conseillers (suivant les disponibilités)

3ième phase: analyse et discussion
Visionnement de la séquence enregistrée R_1 (complet ou partiel)
Recherche des solutions pour améliorer l'essai suivant avec feed-back de l'élève-maître, du groupe de pairs, des conseillers.
L'évaluation de S_1 est faite par les pairs à partir de l'échelle de Standford. Le prestataire remplit sa fiche diagnostic d'autoscopie.

4ième phase: préparation par le prestataire du 2e passage.

5ième phase: reprise sur le même thème de formation avec un 2e groupe d'enfants (S_2).
Observation directe avec contrôle vidéo.

6ième phase: analyse et discussion avec visionnement de R_2 facultatif (complet ou partiel).

Il y a généralement un 3e passage.

La structure modulaire est la suivante:

Signification des figures utilisées:

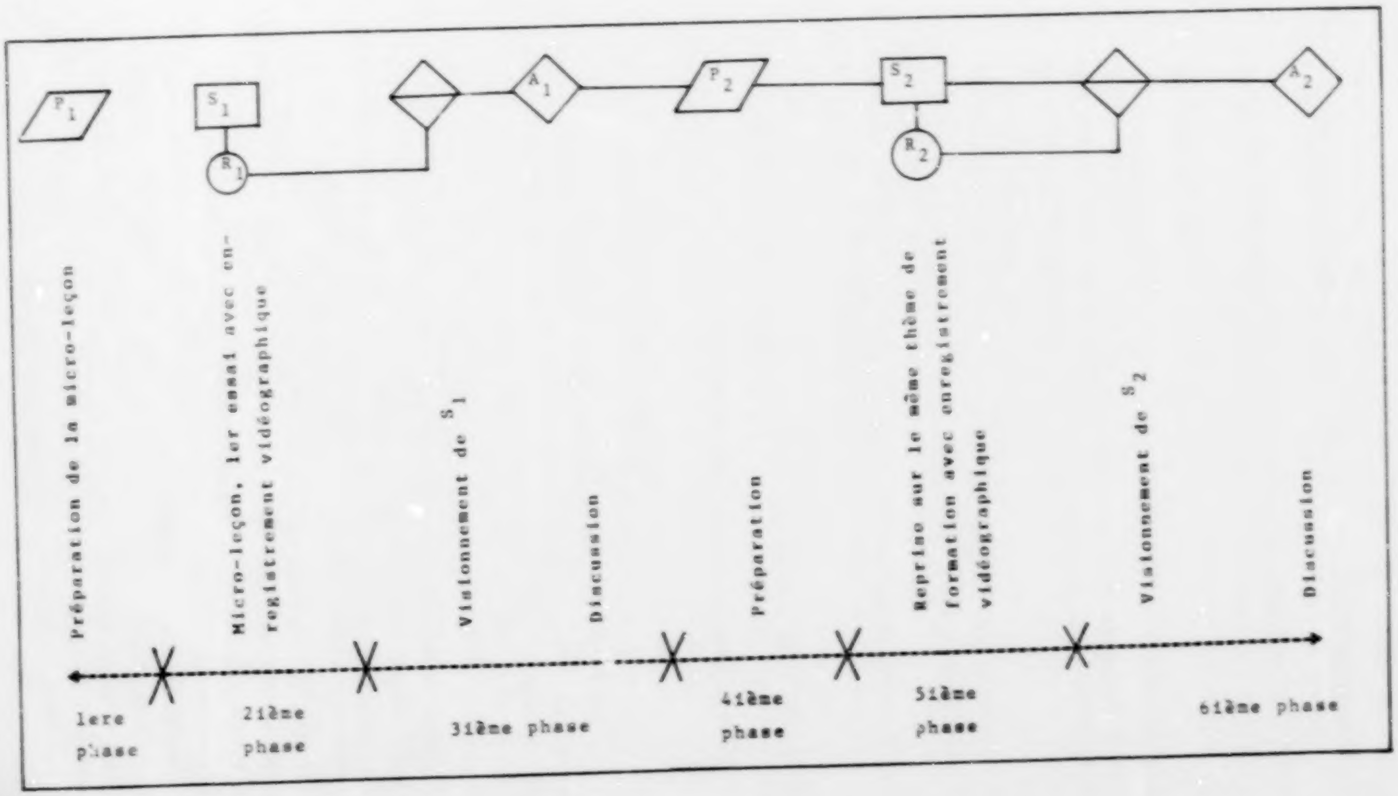
: S : Situation faisant l'objet d'investigation.

: R : Enregistrement d'une situation donnée.

: A : Tout acte d'analyse ayant pour matière S ou R

: V : (voir): Tout acte d'analyse s'effectuant avec support perceptif.

: P : Toute activité pédagogique de préparation.



A Douai:

1 seul groupe d'élèves-maîtres travaille à la fois
- le visionnement R_1 de S_1 par l'élève-maître se fait dans une salle voisine.

1.4.5 L'évaluation des expériences

A l'école normale de Douai l'expérience n'est pas encore arrivée à un point de développement suffisant pour donner lieu à des conclusions. Si peu de professeurs de spécialités sont engagés dans cette expérience, on peut souligner la participation des maîtres d'application, du professeur de psychopédagogie et du professeur coordonnateur. La rencontre avec les étudiants nous a permis de nous rendre compte du climat favorable qui régnait.

L'école normale d'Auteuil a procédé à une évaluation par questionnaire auprès des étudiants de l'année passée pour avoir un feed-back de la manière dont le micro-enseignement était perçu. L'évaluation dans l'ensemble est positive.

Nous avons nous-mêmes rencontré les étudiants de cette année, ce qui nous a permis de nous rendre compte des difficultés que le groupe vivait. Elles portent sur:

1- la dynamique du groupe comme tel

2- le manque d'entraînement aux techniques d'observation

3- l'engagement des professeurs de spécialité pour certaines disciplines.

Mais il nous paraît difficile de déterminer:

1. L'impact que chacun des paramètres de l'expérience peut avoir sur le succès où l'échec de la performance pédagogique particulière que l'on veut faire acquérir.

2. La mesure dans laquelle les élèves-maîtres peuvent effectivement réinvestir dans un acte pédagogique global accompli dans une classe réelle.

2.0 Analyse du modèle

2.1 La place du micro-enseignement dans la formation initiale

2.1.1 Un instrument privilégié d'un entraînement pratique

Il est inutile d'insister sur l'importance relative de cette forme d'initiation concrète au métier d'enseignant, dans le

cadre global de la formation initiale. Comme nous le signalons dans une autre partie de notre rapport, les quelques heures attribuées au micro-enseignement font que la participation de chaque normalien, comme "sujet d'étude", est minime par rapport aux deux années de préparation à l'enseignement.

On ne saurait, encore là, accorder au micro-enseignement une importance qu'il n'a pas. Mais il n'en reste pas moins un instrument privilégié de l'entraînement pratique, en autant qu'il permet au normalien, d'une façon peut-être plus "visible" et plus "saisissante", de se voir en situation réelle d'enseignement. Il ne s'agit pas de la réflexion d'un miroir mais d'une prise de conscience, d'une vision vivante d'un comportement général et d'attitudes réellement observables. C'est dans cette optique que le micro-enseignement a une portée beaucoup plus grande que d'autres techniques d'apprentissage.

Le micro-enseignement constitue un lien entre la formation théorique et les premiers essais en classe, les leçons se déroulant dans des conditions réelles et de laboratoire. En fait, même à Douai, les premiers essais en classe précèdent les séances de micro-enseignement. Il est même intéressant de noter que l'identification des "skills" à travailler peut aussi être faite au cours de ces premiers essais.

La technique donne à l'élève-maître la possibilité de corriger certains "manques" ou certains défauts qu'il a lui-même observés ou que les formateurs ou ses pairs lui ont signalés. La prise de conscience de ses faiblesses et les observations des formateurs ne devraient-elles pas susciter chez l'élève-maître un processus autocorrectif de son savoir-faire? La multiplication des moments d'essais fait que le stagiaire ne peut rester sur un constat d'échec.

2.1.2 Une technique d'individualisation de l'enseignement

Nous n'avons pas à appuyer sur le fait que le micro-enseignement offre une possibilité d'individualisation de la formation pratique. Le but principal du laboratoire est de fournir au futur enseignant l'occasion d'acquérir des aptitudes et une pratique mieux adaptée à ses besoins. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle, mais de permettre à chaque élève-maître d'opérer lui-même des choix.

2.1.3 Le principe de l'alternance entre la théorie et la pratique

On admet assez facilement que l'enseignement est tout autant un art qu'une science. Si la nécessité de l'acquisition de connaissances durant la période de formation initiale n'est pas mise en doute, on insiste cependant de plus en plus sur les avantages que revêt une initiation pratique aux différentes techniques mêmes du métier. Le micro-enseignement s'ajoute aux autres moyens offerts à l'élève-maître pour lui permettre d'intégrer la pratique et la théorie nécessaires à la réussite dans les classes.

2.2 Le micro-enseignement, un moyen d'atteindre des objectifs

Avant tout, le micro-enseignement doit être considéré comme un moyen, parmi tant d'autres, utilisé pendant la formation initiale des futurs enseignants. Il s'agit essentiellement d'un outil qui permet certes de combler certaines attentes mais dont les limites sont liées tant à l'instrument lui-même qu'à son utilisation pratique.

A l'instar de n'importe quelle technique, le micro-enseignement doit être considéré comme un soutien technologique dont la valeur se mesure plus à son efficacité réelle qu'aux vertus qu'on lui prête. Instrument "neutre" en soi, il peut devenir un excellent moyen de formation pratique dans la mesure où ses utilisateurs en maîtrisent tous les paramètres et où on l'exploite dans la ligne même de ses possibilités. L'inverse est aussi vrai: il peut se révéler un "gadget" très dispendieux, en temps et en argent.

En d'autres termes, le micro-enseignement peut avantageusement devenir un outil de formation pratique pour améliorer la préparation du futur instituteur. Il peut se révéler, et il l'est déjà, un instrument polyvalent, tout au moins en fonction même des objectifs qu'on lui assigne et que l'on peut commodément regrouper sous les expressions de plus en plus répandues (malgré leurs imprécisions!) que sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Cette polyvalence s'avèrera d'autant plus grande que l'instrument pourra servir dans une multiplicité de situations. La portée du micro-enseignement, par rapport à d'autres moyens de formation, est directement proportionnelle au nombre de "performances" que seul il permet d'atteindre.

Si, dans un même laps de temps et avec un moindre déploiement de dispositifs technologiques ou autres, d'autres moyens s'avéraient aussi pratiques et efficaces, on devrait alors considérer le micro-enseignement comme une autre formule de formation initiale, à l'égal des autres.

C'est dans cette optique que l'on peut vraisemblablement, nous semble-t-il, poser la problématique même du micro-enseignement.

En quoi le micro-enseignement constitue-t-il un instrument capable de favoriser une meilleure atteinte d'objectifs précis, mais mesurables, de la formation initiale des instituteurs? La "mesurabilité" des objectifs nous apparaît essentielle. Sans quoi, le micro-enseignement deviendra l'objet d'interminables discussions sur la valeur d'un instrument par rapport à d'autres.

Il est important de se souvenir que le micro-enseignement se situe dans la ligne d'une initiation concrète aux fonctions pédagogiques d'un enseignant. Il convient alors de le considérer prioritairement comme un moyen de développer un savoir-faire et, en second lieu seulement, comme une façon d'acquérir un savoir et un savoir-être.

2.3 Les retombées secondaires du micro-enseignement

Le fonctionnement du micro-enseignement, tel qu'organisé dans les deux institutions visitées, nous a permis de constater que cette forme d'apprentissage entraîne, accessoirement, des retombées intéressantes pour l'initiation à d'autres formes d'apprentissage.

On pourrait les ramener à trois principales catégories: l'initiation aux techniques audio-visuelles, l'initiation aux techniques d'observation et le travail en groupe ou en équipe.

2.3.1 Une initiation à des techniques audio-visuelles

Sans insister sur cet aspect de la formation, il nous semble intéressant de signaler que la manipulation des appareils utilisés dans les séances de micro-enseignement permet une familiarisation des normaliens avec les techniques modernes et en fait connaître, par le fait même, ses avantages et ses inconvénients, ses limites et ses possibilités réelles.

Le rôle de caméraman amène chaque normalien à s'interroger, non pas tellement sur la manipulation des instruments (c'est une question purement technique!) mais principalement sur l'importance réelle de l'image qu'il peut et doit choisir en fonction des objectifs mêmes du micro-enseignement.

Il devient par le fait même, ou du moins à l'occasion de discussions ultérieures avec ses pairs, conscient de la subjectivité à laquelle il est soumis dans le cadre de l'observation "visuelle". D'où l'importance pour lui de bien connaître les objectifs de chaque micro-leçon afin d'être alerte dans la recherche des images à capter.

2.3.2 Une initiation à des techniques d'observation

La nécessité de bien capter, par le biais de la caméra, telle ou telle séquence en vue d'une amélioration de l'enseignement du normalien, fait ressortir aussi le besoin d'initiation à des techniques d'observation, reliées non seulement à l'utilisation de l'audio-visuel en rétro-action mais aussi lors de la séance même de la micro-leçon.

Le déroulement de la brève séance d'enseignement par un normalien exige une rapidité de réflexes que seul un apprentissage de techniques existantes permet d'atteindre à un degré satisfaisant.

L'utilisation de grilles d'analyse de la réalité concrète présuppose une connaissance technique de ces autres instruments qui permettent de saisir une ou quelques facettes des phénomènes complexes qui se déroulent sous nos yeux, tant du côté du normalien que du côté des élèves-cobayes. Comme les grilles d'analyse (et il y en a des dizaines et des dizaines!) sont orientées vers une observation d'aptitudes ou d'habiletés, il importe de les choisir en fonction même des objectifs d'une micro-leçon. Il nous semble que le choix de la grille a une importance assez grande, si on ne veut pas se laisser aller à une trop grande dose de subjectivité, pour ne pas parler d'arbitraire.

Il nous semble évident, à première vue du moins, que les grilles qui servent à refléter les comportements affectifs des élèves devant une question chargée d'émotivité du professeur ne sau-

raient être construites de la même façon que celles qui veulent mesurer un acquis intellectuel. Les grilles d'analyse bien choisies ont un rôle complémentaire important, sinon essentiel, dans le micro-enseignement.

2.3.3 Une initiation au travail en équipe

Nous avons précédemment décrit les diverses phases de préparation, de déroulement et d'évaluation de séances-types de micro-enseignement. On a pu facilement constater comment les divers acteurs sont continuellement appelés à travailler en groupe, dont le nombre peut varier au cours des diverses étapes de tout ce processus de formation pratique.

Le micro-enseignement, tel qu'observé, oblige les futurs instituteurs et leurs formateurs à procéder ensemble à l'analyse d'attitudes, d'aptitudes et de comportements variables d'une personne à l'autre, d'un groupe à un autre, dans la poursuite d'un objectif commun envisagé toutefois sous des angles différents et selon des perspectives diversifiées.

Il faut souligner le double rôle du normalien qui tantôt fait l'objet d'un "diagnostic" prononcé par ses pairs et ses formateurs, et tantôt devient le coformateur qui participe à l'établissement du "diagnostic" de son confrère! Quelles situations!

Nous trouvons alors une dynamique de formation engendrée par la présence des pairs, par leur rôle actif et médiateur dans l'analyse et la prise de conscience des processus d'apprentissage de l'enseignement pratique. Tant à Auteuil qu'à Douai, les pairs participent non seulement à la formation du normalien prestataire mais aussi à leur propre formation. Ainsi les effets du micro-enseignement sur le normalien ne se limitent pas à son seul temps de prestation.

2.4 Le transfert des apprentissages

Loin de nous la pensée de chercher une solution à tous les problèmes soulevés par les possibilités théoriques du transfert à partir des expériences concrètes d'utilisation du micro-enseignement. Tout au contraire. Ce processus psychologique, par lequel un apprentissage acquis dans des conditions déterminées et

dans un contexte particulier, pourrait servir dans d'autres situations analogues, suscite plus de questions qu'il n'apporte de réponses.

Doit-on considérer le phénomène du transfert comme un effet secondaire du micro-enseignement ou peut-on l'envisager comme un élément essentiel qui justifierait une plus grande utilisation de ce moyen de formation pratique? Voilà un sujet qui est constamment revenu dans nos échanges sur le micro-enseignement.

Si le micro-enseignement déclenchait un réel transfert chez le normalien, il faudrait alors lui consacrer une portion plus importante dans la formation initiale.

Il nous apparaît essentiel, étant donné les circonstances dans lesquelles nos visites se sont effectuées, de ne pas disserter longuement sur cette question que la recherche est loin d'avoir complètement élucidée. Cependant, il nous semble qu'on peut, dès maintenant, constater que le transfert possible est en relation directe avec les objectifs que le micro-enseignement permet d'atteindre, et non avec des objectifs qu'on lui suppose. A moins d'exceptions, qui en principe sont rares, on ne saurait attribuer directement au micro-enseignement des effets qui lui sont accidentels.

Si par exemple, une séance d'autoscopie, précédée d'une séance d'hétéroscopie, place le normalien dans un état de choc tel qu'il ne se voit pas comme futur maître ou le contraire, parce qu'il lui a été donné de se comparer à un autre normalien, on ne peut affirmer, à moins de vouloir prendre des risques inutiles, que le micro-enseignement est la cause directe d'un échec ou d'un succès. Le normalien qui a réussi dans un domaine précis ne réussira peut-être pas aussi bien dans un autre.

Mais on a des raisons de penser que le micro-enseignement, centré sur l'acquisition d'habiletés, de "skills", peut permettre au stagiaire de corriger des déficiences, de perfectionner des aptitudes déjà acquises et même d'en acquérir de nouvelles. La condition essentielle du succès nous paraît résider dans la prise de conscience de l'élève-maître qui devrait se servir non seulement de sa capacité d'imitation, mais aussi et surtout de sa capacité d'adaptation, étant donné qu'on ne retrouve à peu près jamais une situation identique.

Cette capacité d'adaptation va de pair avec une certaine autonomie laissée au normalien dans le choix des modèles pédagogiques. Ce qui peut aussi l'amener à s'interroger sur le risque de transmission du modèle pédagogique traditionnel et à réfléchir sur les conditions d'application à respecter pour que le micro-enseignement ne soit pas modélisant.

Mais il nous semble nécessaire, si le normalien veut dépasser la simple technique, de prévoir une meilleure intégration du micro-enseignement aux autres activités de formation, de consacrer plus de temps à la préparation des séances et à la dynamique de groupe.

CONCLUSION

Le micro-enseignement nous est apparu comme un instrument de formation pratique d'une valeur pédagogique probable, sans que pour cela nous puissions lui attribuer des "vertus certaines". Nous ne sommes certes pas en mesure d'en évaluer toutes les implications concrètes, étant donné l'impact que chacun des paramètres intervenant dans le déroulement des expériences (niveau de formation, nombre d'heures de micro-enseignement, encadrements, etc.) peut avoir sur le succès ou l'échec de la performance pédagogique particulière que l'on cherche à atteindre.

Nous nous interrogeons surtout sur la capacité de chacun des élèves-maîtres soumis à l'expérience de "réinventer" son appartenance dans un acte pédagogique global réalisé dans une classe réelle. C'est seulement dans la mesure, nous semble-t-il, où l'élève-maître sera capable de profiter du micro-enseignement pour améliorer son savoir-faire que cette technique d'apprentissage pourrait faire l'objet d'un programme intensif d'implantation plus généralisé pour l'ensemble des futurs-maîtres.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

A) LA VIDEO-FORMATION ET LE MICRO-ENSEIGNEMENT

1) Comité de coordination / Ecoles normales, Bulletin de liaison, Formation des maîtres, OFRATEME, Département Recherche et Formation, No 1, 1975, 112 p.

2) Comité de coordination / Ecoles normales, Bulletin de liaison, Formation des maîtres, OFRATEME, Département Recherche et Formation, No 2, 1976, 234 p.

3) Comité de coordination / Ecoles normales, Bulletin de liaison, Formation des maîtres, Centre National de documentation pédagogique, No 3, 1976, 260 p.

4) Quelques notes d'organisation du Micro-Enseignement à l'Ecole Normale des garçons de Douai.

5) Quelques notes d'organisation du laboratoire de micro-enseignement à l'Ecole normale d'Auteuil (PARIS - FRANCE).

B) LA FORMATION PEDAGOGIQUE DANS LES ECOLES NORMALES PRIMAIRES

1) Ministère de l'Education nationale, Direction de la Pédagogie des Enseignements scolaires et de l'orientation, ENSEIGNEMENT GENERAUX, S/Direction des Enseignements

a) Circulaire No IV/69-1087: Instruction pour la formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses, Paris, le 6 juin 1969, 5 p.

b) Circulaire No IV/69-1088: délivrance du certificat de fin d'études normales à l'issue de la formation pédagogique en deux ans dans les écoles normales primaires, Paris, le 6 juin 1969, 4 p.

2) Ministère de l'Education nationale, Le Directeur délégué aux Enseignements élémentaire et secondaire, Note: Horaires des classes de formation pédagogique dans les écoles normales, Paris, le 11 septembre 1970, 2 p.

3) Ministère de l'Education nationale, Direction chargée des Personnels enseignants, Sous-Direction de la Formation et du Recrutement
Circulaire No 71-1097: Formation pédagogique des élèves des Ecoles Normales Primaires et délivrance du Certificat de Fin d'Etudes Normales, Paris, le 5 novembre 1971, 6 p.

4) Ministère de l'Education, Directions des Ecoles.
Note: Echec d'instituteurs stagiaires ex-normaliens au C.A.P..
Paris, le 18 août 1976, 1 p.

C) LES ECOLES NORMALES (DE GARCONS ET DE FILLES) DE DOUAI ET L'ECOLE NORMALE D'AUTEUIL

Un certain nombre de documents de régie interne portant plus particulièrement sur des prévisions organisationnelles de la formation professionnelle en deux ans, sur l'organisation des travaux pratiques pédagogiques, sur l'horaire hebdomadaire, sur les programmes de différentes disciplines, etc...

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

PENDANT L'ANNEE PROBATOIRE

(INDUCTION YEAR): GRANDE BRETAGNE

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION: La mission	29
HISTORIQUE DES PROJETS D'INDUCTION	31
I - DESCRIPTION DES PROJETS CONCERNANT L'INDUCTION	33
1.1 NORTHUMBERLAND	33
1.1.1 -Dispositif de base . décharge . professeur tuteur . cours externes	33
1.1.2 -L'utilisation du temps de décharge par le professeur débutant	34
1.1.3 -Le rôle et la formation du professeur tuteur . rôle . formation	34
1.1.4 -Les difficultés de fonctionnement du système . organisationnelles . financières . liées au modèle de formation	36
1.2 LEEDS	37
1.2.1 -Le modèle d'induction de Leeds	37
1.2.2 -Notre perception du tutorat au travers du cas particulier de Cockburn High School	38

Page

1.3 NOTTINGHAM 39

II - DYNAMIQUE DES PROJETS D'INDUCTION 40

II.1 - LES MODELES DE FONCTIONNEMENT IDENTIFIES 40

II.2 - ORIGINE DE L'INNOVATION 43

II.3 - DEVELOPPEMENT DE L'INNOVATION 43

II.4 - EFFETS DE L'INNOVATION SUR L'ENSEMBLE DU SYSTEME 44

II.5 - LE DISPOSITIF D'EVALUATION 45

III - POINTS DE PROBLEMATIQUE 46

III.1 - LES MODELES 46

III.2 - LE PROCESSUS DE CHANGEMENT 48

INTRODUCTION: LA MISSION

- LUNDI 31 OCTOBRE 1977: UNIVERSITE DE BRISTOL

  . Entretien avec les organisateurs de notre mission: Dr Ray BOLAM et ses collègues, membres de l'équipe de recherche chargée du pilotage, de la dissémination et de l'évaluation du projet ITPS (Teacher Induction Pilot Schemes).

  . Départ pour Newcastle on Tyne.

- MARDI 1er NOVEMBRE 1977

  . Université de Newcastle: entretiens avec Mr COLIN Mc CABE consacrés au projet d'induction subventionné du Northumberland et aux méthodes d'évaluation utilisées.

  . Entretien avec Mr Roy HAYWOOD et Miss Peggy HOOTON au sujet de l'année de formation continue (à temps plein) proposée à quelques enseignants du district.

  . Observation d'une réunion de "Probationers" à Morpeth Teachers' Centre.

  . Départ pour Leeds.

- MERCREDI 2 NOVEMBRE 1977

  . Matinée à Cockburn High School: entretiens avec le Directeur, quelques professeurs et, principalement, avec Mr T. HAWKNIS, professeur-tuteur.

  . Participation, en compagnie de Mr A. CARTER, coordonnateur du projet d'induction à Leeds, à une réunion des nouveaux professeurs-tuteurs du district à John Taylor Teachers'Centre.

  . Départ pour Nottingham.

- JEUDI 3 NOVEMBRE 1977: UNIVERSITE DE NOTTINGHAM

  . Entretien avec le Professeur Ted WRAGG au sujet de l'organisation et des contenus de la formation professionnelle des enseignants.

. Entretiens avec Mr H. BRADLEY et ses collègues sur le projet d'induction de Nottingham et son mode d'évaluation.

. Retour à Bristol.

- VENDREDI 4 NOVEMBRE 1977

. Séance de conclusions et synthèse à l'Université de Bristol (Dr Ray BOLAM et ses collègues).

. Dernières discussions entre les membres de la mission et répartition des tâches en vue d'un rapport conjoint.

Nous remercions chaleureusement l'ensemble des personnes qui ont participé à l'organisation et au déroulement de notre mission, qui ont su faciliter notre séjour et nos déplacements, et qui ont toujours contribué à résoudre les problèmes que posait à certains d'entre nous l'utilisation de l'anglais au cours de nos entretiens. Nous gardons de l'accueil qui nous a été réservé et de la très grande disponibilité de nos hôtes, le meilleur souvenir.

Première partie

HISTORIQUE DES PROJETS D'INDUCTION

L'année 1972 marque en Grande Bretagne le début d'une importante opération de rénovation de la formation des maîtres. En janvier, le "Committee of Inquiry into Teacher Education and Training", constitué fin 1970 par le gouvernement et présidé par Lord James of Rusholme, dépose son rapport ("Teacher Education and Training"). En décembre de la même année, le gouvernement, reprenant un grand nombre des recommandations du Rapport James, présente au parlement son programme d'action - "Education: a framework for expansion" - plus connu sous le titre de "White paper".

En amont de ces initiatives, des travaux, études et enquêtes mettaient l'accent sur les imperfections de la formation initiale et sur l'insatisfaction des parties concernées par cette question (étudiants, enseignants, écoles, autorités locales de l'éducation, etc...). De nombreux enseignants, surtout dans le secondaire, étaient recrutés sans avoir reçu de formation professionnelle. Parmi les travaux antérieurs au Rapport James, un rapport de l'Unité de recherche de l'Université de Bristol met tout particulièrement l'accent sur l'importance de la première année d'enseignement (1). D'après ce rapport, la profession d'enseignant se caractérise par la soudaineté du passage de la condition d'étudiant à celle de "professionnel", sans qu'aucune transition puisse être réellement ménagée et ceci pour deux raisons:

- la tâche de l'enseignant n'est pas divisible; celui-ci doit faire face à toute situation difficile, dans sa globalité et jusqu'à son terme;

- l'enseignant est seul dans sa classe et il doit surmonter seul les difficultés car personne ne peut, à chaud, lui apporter l'aide que, dans d'autres professions, des collègues pourraient lui procurer.

Le projet T.I.P.S. (Teacher Induction Pilot Schemes) qui fait l'objet de cette mission, trouve ainsi son origine première dans ce constat. Avant de décrire et d'analyser le dispositif

---

1) "A national survey of teachers in their first year of service" J.K. TAYLOR and J.R. DALE - Université de Bristol (1966-1969).

d'"induction" (nous conserverons ce terme, faute de pouvoir le traduire simplement), nous présentons sommairement les grandes lignes du Rapport James et du "White paper".

1 - DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION CONTINUE DES MAITRES

Le Rapport James accorde délibérément à ce niveau de formation une importance majeure: tout enseignant doit bénéficier d'une formation pendant son temps de travail, d'une durée minimale d'un trimestre tous les sept ans ou, aussitôt que possible, d'un tous les cinq ans. Le gouvernement a accepté la première de ces propositions et l'a incorporée dans le "White paper". D'ici 1981, cela devrait se traduire par 3% des enseignants en formation continue. Ces dispositions nécessitent l'accroissement et l'aménagement des lieux de formation ("Professional Centres") - "Teachers' Centres", "Colleges of Education", "Polytechnics", départements de sciences de l'éducation des Universités, toutes ces institutions sont parties prenantes dans la formation continue des enseignants. Les stages offerts sont de durées et de contenus très divers. Le Rapport James recommande l'organisation de stages d'une durée suffisante (4 semaines à plein temps au minimum, ou l'équivalent à temps partiel, avec un souci de cohérence et de continuité). Il préconise également la nomination dans chaque école d'un tuteur professionnel ayant pour fonction de coordonner toutes les activités de formation au niveau de l'école et d'assurer la liaison avec les institutions assurant ces formations.

2 - DISPOSITIONS PARTICULIERES A LA PREMIERE ANNEE D'ENSEIGNEMENT

Le dispositif d'induction est une innovation majeure du Rapport James. Il sera repris intégralement par le "White paper" (pour aider les débutants, désignation de tuteurs professionnels dans chaque école, décharge de service pour les débutants d'1/5è au minimum pour leur permettre de participer à des cours ou stages de formation). Le gouvernement, dans un premier temps, subventionnera deux projets expérimentaux (Liverpool et Northumberland), ceci pour tous les types d'écoles (primary school, middle school, high school). D'autres expériences se développeront ici et là, avec l'accord du gouvernement mais sans financement d'état (exemple: Leeds).

3 - LES CURSUS

Pour enseigner, il faut désormais avoir suivi, dans une Université (ou dans un "college of education" ayant passé contrat avec une université) une formation de trois ou quatre années au terme de laquelle l'Université délivre le diplôme de B. Ed. (Bachelor of Education): niveau ordinaire (après trois ans), niveau "Honours" (après quatre ans). La préparation du B. Ed. doit inclure au minimum 15 semaines de stage pédagogique. Au niveau des contenus, la formation "académique" et la formation professionnelle doivent être également assurées. Le "White paper" n'a pas suivi le Rapport James dans sa recommandation de dissocier nettement l'une de l'autre en proposant deux sanctions distinctes pour deux objectifs distincts.

Les "colleges of education", sorte d'école normale pour la formation des maîtres subsistent, dans le nouveau système, en tant que lieux de formation mais les diplômes sont délivrés par les universités et celles-ci acquièrent un contrôle plus grand de l'ensemble du dispositif de formation des maîtres. Par ailleurs, les effectifs recrutés par les "colleges of education" seront sensiblement réduits d'ici 1980, de sorte qu'un certain nombre de ces établissements devront disparaître ou se transformer.

I - DESCRIPTION DES PROJETS CONCERNANT L'INDUCTION

1.1 - NORTHUMBERLAND

1.1.1 DISPOSITIF DE BASE COMMUN, AUX DEUX PROJETS SUBVENTIONNES (Northumberland - Liverpool)

- Attribution d'un service d'enseignement réduit à chaque professeur débutant (décharge hebdomadaire de 25% soit environ 1 journée ½).

- Nomination, dans chaque établissement où enseignent un ou plusieurs débutants, d'un professeur-tuteur ayant pour mission de leur apporter une aide et bénéficiant pour cela, d'une rémunération particulière et d'une décharge de service d'environ ½ de journée par débutant.

- Organisation de cours hebdomadaires dans des centres extérieurs. Pour le Northumberland, ont été utilisés trois "colleges of education" locaux, l'Université de Newcastle, un "teachers'centre" à Newcastle et quelques centres dispersés dans la région. D'autre part, pour tenir compte des conditions particulières à cette province, les décharges hebdomadaires de service ont été cumulées pour permettre des stages périodiques d'une semaine (en principe un par trimestre) et quelques sessions régulières d'une demi-journée.

1.1.2 UTILISATION DU TEMPS DE DECHARGE PAR LE PROFESSEUR DEBUTANT

Dans les deux projets subventionnés, les professeurs débutants sont censés utiliser leur temps de décharge de la façon suivante:

- une demi-journée consacrée à des activités organisées dans l'établissement par le professeur-tuteur;

- le reste, cumulé comme indiqué ci-dessus, pour des activités extérieures.

1.1.3 ROLE ET FORMATION DU PROFESSEUR-TUTEUR

1.1.3.1 Rôle du professeur-tuteur

Aucun document écrit portant définition de ce rôle ne nous a été communiqué. En fait, pour le Northumberland, c'est au travers des documents d'évaluation du syatème et des problèmes identifiés par l'équipe d'évaluation que nous pouvons mieux le préciser.

Le tuteur met en place à l'intérieur de l'établissement toutes activités, toutes formes d'aide qui lui paraissent répondre aux besoins des débutants dont il a la charge.

Il semble que ces actions aient consisté principalement en discussions individuelles hebdomadaires au cours desquelles le tuteur agit à certains moments comme une personne-ressource (apportant à son jeune collègue des informations pratiques sur la structure et le fonctionnement de l'établissement, sur les possibilités internes de documentation ou de soutien pédagogique dans

telle ou telle matière, auprès de tel ou tel maître, organisant des contacts avec d'autres écoles, etc...). Mais il semble que le dialogue sur les problèmes personnels du professeur-débutant tienne une place très importante au cours de ces entretiens. Cet aspect du rôle du tuteur est désigné le plus souvent par l'expression difficilement traduisible "pastoral care". Il est significatif à cet égard qu'au travers des questionnaires d'évaluation, les deux parties privilégient l'entretien individuel par rapport à la discussion de groupe.

Les autorités locales de l'Education, avec des résultats très modestes dans l'ensemble, incitent les tuteurs à jouer un rôle plus direct dans la formation professionnalle du débutant, en développant des exercices systématiques d'observation mutuelle dans la pratique de la classe ou des expériences de prise en charge simultanée de classe. Au total, en 1975-76, moins de 20% des professeurs-débutants avaient eu l'occasion de pratiquer l'une des activités ci-dessus. L'équipe d'évaluation de Bristol analyse ainsi les raisons de cette réticences des tuteurs et des professeurs-débutants:

a) ces raisons sont probablement enracinées dans les attitudes des enseignants à l'égard de tout ce qui touche à l'autonomie professionnelle:

b) par ailleurs, l'année de "probation" (au terme de laquelle le débutant sera ou non reconnu capable d'enseigner) continue d'être perçue d'abord comme une année au cours de laquell il faut prioritairement lutter pour survivre. Tant que cette image n'aura pas été transformée pour devenir celle d'une première année de développement professionnel, les tuteurs risquent de rencontrer des résistances à l'exercice de leur rôle de formateurs.

c) enfin, le tuteur qui observe le débutant dans sa classe, risque d'être davantage impliqué dans le processus de certification, en fin d'année (1).
C'est une explication supplémentaire de l'attitude de retrait des tuteurs par rapport à ce rôle de conseiller pédagogique qu'on voudrait leur voir assumer.

---

1) à Liverpool où 46% des tuteurs sont en même temps chefs d'établissements, l'ambivalence de leur rôle est fortement soulignée par les rapports d'évaluation.

1.1.3.2 Formation du professeur-tuteur

Lorsqu'ils sont désignés, les professeurs-tuteurs suivent un stage de "préparation" d'une semaine. Un soutien périodique semble être assuré sous forme de groupes de discussion, voire de groupes de travail engagés dans la production de ressources, de matériaux utilisables par les tuteurs dans leurs établissements. Malgré certaines améliorations apportées au système initial constitué par la seule semaine de "préparation", la formation des tuteurs reste une tâche essentielle pour les responsables locaux et un sujet d'étude privilégié pour l'équipe d'évaluation. D'après celle-ci, les éléments d'une formation pertinente seraient d'ores et déjà identifiés; le problème fondamental résiderait dans la mobilisation des ressources humaines et matérielles indispensables pour mettre en oeuvre cette formation.

1.1.4 DIFFICULTES DE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME

1.1.4.1 Difficultés organisationnelles

On peut citer à cet égard les problèmes que pose aux autorités locales et à chaque établissement le remplacement des enseignants lorsque ceux-ci se consacrent aux activités d'"induction" (1). Par ailleurs, les rapports d'évaluation indiquent que dans certains établissements, la programmation insuffisante des activités d'"induction" aboutit à faire perdre au professeur-débutant le temps prévu pour l'"induction"; dans certains cas, ce temps est purement et simplement récupéré par le chef d'établissement pour assurer des suppléances... Dans d'autres cas, le professeur-débutant ne peut rencontrer son tuteur car tous deux ne sont pas libres en même temps.

1.1.4.2 Difficultés financières

Le coût du double système de décharge de service pour les débutants et les tuteurs est estimé à plus de 1 000 livres par an et par débutant. C'est en fait la raison majeure pour laquelle le dispositif n'a pas été étendu à d'autres régions.

---

1) Liverpool s'est orienté vers la constitution d'une équipe permanente de remplacement mais cette solution ne paraît pas généralisée.

1.1.4.3 Difficultés liées au modèle de formation

On peut se demander comment le professeur-débutant perçoit les objectifs de l'année d'induction par rapport à ceux de l'année de formation initiale. Interrogés sur ce point par l'équipe d'évaluation, ils estiment, pour 67% d'entre eux, que les activités d'"induction" internes à l'établissement ne font pas double emploi avec la formation initiale. Ce pourcentage tombe à 35% lorsqu'il s'agit de situer les programmes externes d'induction par rapport aux programmes de la formation initiale.

1.2 LEEDS

C'est à Leeds que nous avons eu le contact le plus direct avec l'induction:

- une demi-journée dans une école secondaire (Cockburn High School) en compagnie du professeur-tuteur de l'établissement;

- entretien avec un jeune professeur qui était, l'année précédente, professeur-débutant dans cette école;

- courte réunion avec le directeur, puis avec un professeur (chef du département d'anglais), qui nous a permis de prendre conscience d'un certain nombre de difficultés liées à la position et au rôle du tuteur dans les établissements secondaires.

Avant de rendre compte de ces entretiens et de l'impression que nous en avons gardée, il convient de situer le modèle d'induction de Leeds par rapport à celui décrit plus haut.

1.2.1 LE MODELE D'INDUCTION DE LEEDS

Le dispositif de base est sensiblement le même que pour les projets subventionnés:

- décharge de service pour le professeur-débutant qui suit, pendant une demi-journée par semaine, des cours extérieurs (soit à l'Institut polytechnique, soit au "College of Education";

- nomination d'un tuteur qui bénéficie d'une décharge de service limitée à 4 périodes de cours, soit une demi-journée hebdomadaire (1).

Mais le modèle de Leeds présente des particularités importantes au niveau de la formation des professeurs-tuteurs et de leur rôle dans l'institution scolaire.

Il semble qu'à Leeds, une école ne puisse entrer que volontairement dans le système de l'induction. Cela peut contribuer à expliquer que le groupe de 20 tuteurs environ, ait pris en charge sa propre formation et cherche à poursuivre les réunions hebdomadaires destinées initialement à la seule première année de tutorat. Un psychologue clinicien, choisi par le groupe, anime chaque réunion.

Mais la véritable originalité du modèle de Leeds réside dans une tentative d'élargissement du rôle du tuteur à la formation initiale et à la formation continue des enseignants.

1.2.2 NOTRE PERCEPTION DU TUTORAT AU TRAVERS DU CAS PARTICULIER DE COCKBURN HIGH SCHOOL

Le professeur-tuteur a une position tout à la fois privilégié et difficile dans l'établissement. Le Directeur et les chefs de département jusqu'alors responsables de l'organisation des stages de formation initiale, de l'induction, et de la diffusion aux enseignants des informations touchant la formation continue, se trouvent en quelque sorte dépossédés de ces aspects de leur fonction. Même s'il en résulte un allègement de leurs tâches, l'appauvrissement de leur fonction peut être à l'origine de difficultés relationnelles que le tuteur n'est peut-être pas toujours en mesure d'affronter. Sa personnalité, ses capacités relationnelles, la façon dont il assume sa fonction, jouent un rôle majeur dans le fonctionnement du modèle. L'ampleur de la tâche et l'investissement affectif du professeur-tuteur nous ont paru considérables. Il continue d'assurer près des 9/10è de son service d'enseignement et se dépense sans compter:

---

1) Le service de l'enseignant d'une High School se définit de la façon suivante: 30 périodes par semaine (1 période: 45 minutes de cours le matin ou 40 minutes l'après-midi).

- pour organiser (accueil, horaires) superviser (observation en classe, analyse et discussion) les stages des étudiants en formation initiale (10 à 12 semaines par an) et fournir une forme de soutien aux conseillers pédagogiques (désignés par le Directeur et les chefs du département)

- pour apporter son aide aux trois ou quatre professeurs-débutants nommés dans l'établissement chaque année (entretiens individuels périodiques ou organisés à la demande du débutant selon ses besoins)

- pour faciliter, de toutes les manières possibles, l'accès de ses collègues aux ressources extérieures (locales et régionales) en matière de formation. Il déclare sur ce point n'être qu'au début de ses efforts; son interrogation majeure porte sur la reconduction de ses fonctions (c'est-à-dire sur la poursuite du projet d'induction). Il pense avoir amorcé un processus, déclenché une dynamique de la formation continue dont l'établissement devrait recueillir les fruits au cours des prochaines années. Mais alors, une autre question se pose relativement à sa capacité à faire face seul et dans les mêmes conditions, aux développements prévisibles de sa fonction.

Notons par ailleurs que les trois aspects de sa fonction (formation initiale, induction et formation continue) nous ont paru entièrement séparés. Dans quelle mesure le professeur-tuteur pourrait-il participer à une intégration des trois moments de la formation? Sans doute sa position devrait-elle lui permettre d'identifier les continuités possibles ou souhaitables entre formation initiale, induction et formation continue. Il ne semble pas que cette voie ait été, pour le moment, beaucoup explorée.

1.3 NOTTINGHAM

Alors que les deux projets décrits plus haut relèvent du même modèle de base (cf. 1.1.1.), Nottingham relève d'un modèle d'induction assez différent: il s'agit bien d'aider le débutant à s'adapter à sa tâche; la réduction du temps de service (une journée par semaine) apparaît bien également comme un moyen d'y parvenir mais on ne crée pas de poste, de fonction spécifique de tuteur. La hiérarchie de l'institution assurera le tutorat (chefs de département, inspecteurs rattachés aux autorités locales de

l'éducation). Mais, à l'inverse de ce qui se passe dans un établissement traditionnel, l'induction sera organisée; la relation entre le débutant et le directeur (ou les chefs de département, ou simplement les autres enseignants) ne dépendra pas du hasard des rencontres ou de l'inspiration momentanée d'un individu.

Deux formules sont expérimentées à Nottingham qui sont évaluées et comparées selon des méthodes qui seront exposées plus loin.

Dans la première formule, le chef de département organise la journée de décharge du débutant que celui-ci partage entre ses préparations, des visites dans des classes de collègues ou au centre de ressources, des activités de formation continue. Il n'y a pas regroupement des professeurs-débutants. Chacun suit son propre itinéraire d'induction.

Dans la deuxième formule, les responsables de plusieurs établissements organisent en commun des activités de formation continue pour les professeurs-débutants, pendant une demi-journée par semaine, l'autre demi-journée leur étant laissée pour leurs préparations.

II - DYNAMIQUE DES PROJETS D'INDUCTION

II.1 LES MODELES DE FONCTIONNEMENT IDENTIFIES

En fait, cinq modèles de fonctionnement ont été identifiés par l'équipe d'évaluation de Bristol au travers de toutes les expériences recensées. Chacun de ces modèles situe de façon particulière la relation entre le professeur-débutant et celui ou ceux qui ont mission de l'aider. Il est intéressant d'observer également dans chaque cas, la position du tuteur (ou de ce qui en tient lieu) par rapport à l'école et son cadre institutionnel.

Ces modèles sont schématisés ci-après. Le débutant (probationer), y est présenté, dans sa classe. Sont représentées ses liaisons avec les autorités locales de l'éducation (L.E.A.), avec l'inspecteur (adviser), avec le Directeur (Head), avec ses collègues, et éventuellement avec le "teachers'centre" ou le "professional centre".

MODELES 1: C'est auprès du Directeur et des autres professeurs que le professeur-débutant peut trouver une aide, largement informelle par ailleurs. Nottingham représente une tentative d'aménagement de ce modèle avec allègement de la tâche du débutant et formalisation du cadre d'induction. Mais on n'a pas pour objectif à Nottingham de débarrasser la relation d'aide de son ambiguïté; celle-ci subsiste puisqu'elle est liée à la position hiérarchique et professionnelle de ceux qui apportent leur aide.

MODELE 2: Il correspond aux écoles qui ont tenté d'améliorer leurs procédures d'inéuction, dans le cadre local, en définissant une politique spécifique et en confiant la responsabilité de son application à une personne spécialement affectée à l'induction (scale post).

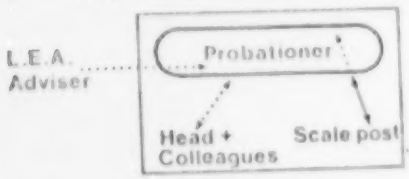
MODELE 3: Dans ce modèle, les activités d'induction sont toutes extérieures à l'école. Elles ont lieu généralement le soir et sur la base du volontariat. Basées soit au "Teachers'centre", soit au "College of Education", elles sont encadrées par des tuteurs externes ou des professeurs (course lecturers) comme les activités qui prennent place dans le cadre normal de la formation continue.

MODELE 4: Il correspond à des L.E.A. qui ont nommé des conseillers pédagogiques (advisory teachers) spécialement affectés à l'induction. Ceux-ci travaillent avec les débutants en classe et sont également responsables des activités qui se dérouleront au "Teachers'centre".

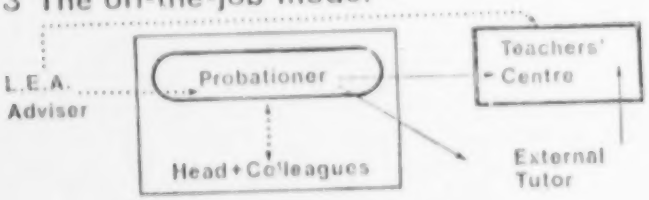
MODELE 5: C'est celui dont nous avons vu l'application dans le Northumberland et à Leeds. Le "Teachers'centre" est baptisé "professional center" par les auteurs du Livre blanc mais les deux expressions nous ont semblé recouvrir la même réalité: un lieu de rencontre, de documentation et de formation continue pour les enseignants d'un district faisant place aujourd'hui à des activités destinées aux professeurs-débutants dans le but de faciliter leur intégration professionnelle.

...Induction
...training

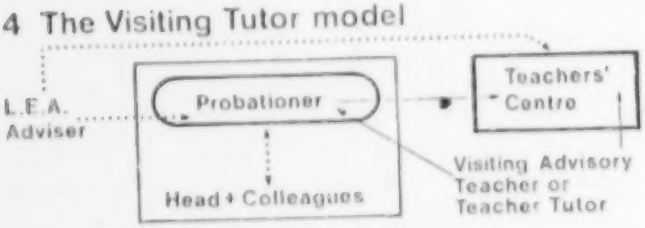
2 The policy based-on-the-job model



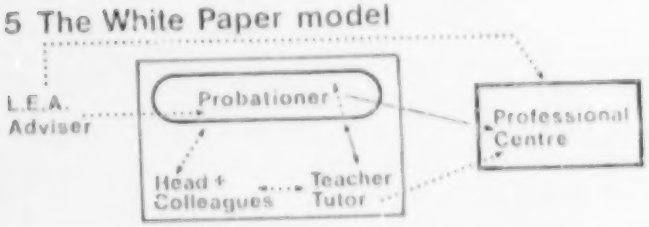
3 The off-the-job model

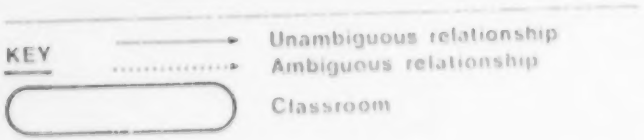


4 The Visiting Tutor model



5 The White Paper model





II.2 ORIGINE DE L'INNOVATION

L'idée de mettre en place un dispositif de soutien à l'intention des enseignants-débutants vient du Rapport James. Il est difficile de savoir ce qui a pu inspirer les membres du comité James mais il faut signaler, parmi les études et dossiers à leur disposition, les conclusions d'une recherche réalisée par l'Université de Bristol de 1966 à 1968 autour de la première année d'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire. Toutefois, il est clair que c'est au gouvernement, donc au pouvoir politique central que revient l'initiative de la mise en place des projets d'induction.

Il est intéressant de tenter d'identifier les difficultés que ne manque pas de soulever, dans un système réputé décentralisé, la mise en oeuvre d'une telle décision.

Ces difficultés sont liées au pilotage des projets. Si celui-ci a été très officiellement confié à l'Université de Bristol, il nous a semblé qu'un certain flou subsistait quant aux prérogatives respectives de l'équipe de Bristol et des L.E.A. (autorités locales de l'éducation), en ce qui concerne l'organisation de l'induction et les choix stratégiques en cause (contenu de la relation d'aide, étendue du rôle du professeur-tuteur, modèle de formation des professeurs-tuteurs, etc...).

Toutefois, il serait excessif d'avancer qu'il n'y a pas compatibilité entre des structures éducatives décentralisées (L.E.A. possédant une réelle autonomie de décision et de gestion) et la conduite d'expériences innovatrices par un organisme central de pilotage. Un certain équilibre peut s'instaurer entre les forces en présence. Ainsi, l'équipe de Bristol s'est centrée principalement sur la comparaison et l'évaluation des modèles d'induction mis en oeuvre; elle n'a pas tenté de réduire les marges d'initiative des L.E.A. Ainsi s'explique la relative diversité des pratiques régionales et locales en matière d'induction.

II.3 DEVELOPPEMENT DE L'INNOVATION

Les impulsions du pouvoir central risquent cependant de s'émousser sur les résistances des autorités locales lors de la phase de développement (extension envisagée pour d'autres régions

que Liverpool ou le Northumberland), à l'occasion du financement sur fonds d'état, des opérations en cause. Il nous a été signalé à de nombreuses reprises que les crédits que le gouvernement envisagerait alors de déléguer aux régions pourraient bien être détournés de leur objet par les pouvoirs locaux.

Il s'agit bien, là aussi, d'un autre aspect de la problématique des rapports entre un processus "descendant" d'innovation et des structures éducatives décentralisées, multipolaires.

II.4 EFFETS DE L'INNOVATION SUR L'ENSEMBLE DU SYSTEME

La portée réelle d'une innovation s'apprécie en rapport avec les répercussions sur les autres éléments du système.

Par exemple, l'induction occupe une position charnière entre la formation initiale et la formation continue: il est par conséquent indispensable qu'une étude systématique des retombées de l'induction sur les deux niveaux de la formation soit entreprise. L'équipe du Dr Bolam s'efforce actuellement de prendre davantage en compte cet objectif dans son dispositif d'évaluation. Nous avons déjà signalé que des doubles emplois apparaissent entre formation initiale et induction. Nous avons également montré que lorsque le professeur-tuteur assume un triple rôle en formation initiale, induction et formation continue, des données intéressantes devraient pouvoir être recueillies pour enrichir la problématique des continuités (ou des discontinuités) entre formation initiale et formation continue. Nos discussions à Leeds n'ont pas suffisamment duré pour que des conclusions précises puissent être versées à ce dossier. Tout au plus pourrions-nous dire que l'intégration en une seule personne de responsabilités au trois niveaux de la formation, symbolise, bien que de manière très formelle, l'unité de la formation. On peut noter par ailleurs que l'institution du professeur-tuteur peut contribuer à faire traiter de façon homogène des demandes de formation professionnelle, quel que soit le niveau auquel elles s'expriment (étudiant, professeur-débutant, professeur expérimenté).

Les observations ci-dessus portent sur quelques-uns des effets de l'induction sur le système de formation. D'autres effets peuvent sans doute être identifiés touchant notamment aux structures scolaires. Rappelons par exemple la redistribution

des tâches et des fonctions que provoque, au niveau du "staff" de l'école, l'apparition du professeur-tuteur. Quoiqu'il en soit il nous semble que toute innovation introduite dans un système traditionnel provoque des tensions sous la pression desquelles le système doit bien souvent se transformer.

II.5 LE DISPOSITIF D'EVALUATION

Les projets expérimentaux de formation des enseignants au cours de l'année probatoire doivent permettre au gouvernement d'apprécier les problèmes posés par la mise en oeuvre des recommandations faites à ce sujet par le rapport James. Deux projets officiels concernent une zone urbaine (Liverpool) et une zone rurale (Northumberland). Ils sont subventionnés pour une durée de trois ans. D'autres projets non subventionnés sont appliqués à l'initiative d'autorités locales. Ils pourront donner lieu à une généralisation si les conditions économiques le permettent. C'est dire l'importance de l'évaluation de ces expériences, dont les conclusions risquent d'être décisives.

L'évaluation a été confiée à l'Ecole d'éducation de l'Université de Bristol. Kay BOLAM et Keith BAKER en assurent l'élaboration, sur la base des évaluations effectuées par les évaluateurs locaux, David HIDE pour Liverpool et Colin McCABE pour le Northumberland. Il y a là un choix de caractère à la fois méthodologique et politique.

Kay BOLAM se réfère aux trois types d'évaluation distingués par McDONALD (1976):

- l'évaluation bureaucratique à laquelle correspondent les concepts-clés de service, d'utilité et d'efficacité;
- l'évaluation autocratique dont les concepts-clés sont l'objectivité et la réglementation;
- l'évaluation démocratique dont les concepts-clés sont la négociation, le libre accès, le droit de chacun à savoir.

C'est un type d'évaluation démocratique qui est retenu ici. Cela suppose que tous ceux qui sont concernés par l'expérience puissent contrôler les informations qu'ils fournissent aux évaluateurs.

que les évaluateurs jouent leur rôle de médiateurs en toute impartialité et que les résultats de l'évaluation soient accessibles à tous.

L'évaluation est centrée sur quatre niveaux: la classe, l'école, le centre de formation, la collectivité locale. Elle combine plusieurs modes d'approche: entretiens systématiques et informels, observation directe, questionnaire, échelles d'attitudes.

Elle a donné lieu déjà à deux rapports intermédiaires, l'un en mars 1976, l'autre en mai 1977 dont le contenu comporte une partie descriptive et une partie appréciative. Leurs conclusions soulignent l'effet positif de l'application des projets. La grande question est celle du statut, du rôle et de la formation du tuteur dont la fonction est la pièce maîtresse de l'induction.

III - POINTS DE PROBLEMATIQUE

III.1 LES MODELES

Le dispositif de l'induction s'insère entre la formation initiale et la formation continue des enseignants. A la charnière des actions de formation principalement organisées dans des centres extérieurs aux établissements d'enseignement et des actions articulées sur la vie professionnelle, ce dispositif met en évidence plus que tout autre les antinomies de la formation des enseignants:

- quant aux objectifs de la formation : des objectifs de formation professionnelle qui concernent la pratique pédagogique et l'insertion dans l'institution, objectifs que l'on peut dire intégrateurs et objectifs de formation de la personne (développement de la capacité d'affronter des situations nouvelles, conquête de l'autonomie), objectifs que l'on peut dire d'affranchissement.

- quant à l'extériorité des actions de formation par rapport au lieu de pratique professionnelle: la formation conçue pour des enseignants en exercice qui disposent d'une décharge de service leur permettant d'en bénéficier peut-être organisée à l'intérieur de l'établissement. Dans ce cas l'aide apportée aux enseignants est ajustée à la situation dans laquelle ils se trouvent,

l'analyse et la réflexion portant directement sur les particularités de leur expérience pédagogique et institutionnelle. C'est une formation-régulation. A l'opposé une formation distanciée et distanciatrice prise sur la rupture et la liberté que procurent un lieu et un temps situés hors du contexte professionnel.

- Quant à la distinction entre les rôles hiérarchiques et les rôles de formateur: ces rôles sont parfois confondus, ou du moins cumulés par la même instance. L'employeur conçoit et gère les actions de formation. Il y a alors difficulté pour l'enseignant en formation à établir avec le formateur un rapport qui ne soit pas dominé par le conformisme. L'autonomie de la fonction de formation par rapport à la fonction hiérarchique garantit au contraire un décalage entre la tâche professionnelle dont l'enseignant doit répondre vis-à-vis de ses supérieurs et la démarche de formation qui est appropriation de nouvelles conduites, recherche d'une "forme" appropriée à son point d'évolution.

Il est frappant que la pluralité des formules qui sont expérimentées dans les projets britanniques de formation pendant l'année probatoire traduit une oscillation entre ces pôles: tantôt la plus grande part de cette formation se fait à l'intérieur de l'établissement, tantôt à l'extérieur (par exemple dans les teachers'centres), tantôt le tutoring est assuré par le chef d'établissement, tantôt par les autorités scolaires locales, tantôt par un pair, collègue travaillant dans l'établissement ou ailleurs. On peut discerner deux tendances sous jacentes qui jouent de manière antagoniste:

- guider étroitement ses premiers pas dans le métier par un soutien permanent

- offrir à l'enseignant débutant une marge de jeu et de liberté par rapport à ses obligations professionnelles de manière à favoriser une démarche personnelle d'adaptation ("l'espace transitionnel").

Ce sont deux manières de conjurer l'anxiété qui se retrouvent dans toutes les actions de formation, initiales ou continues.

III.2 LE PROCESSUS DE CHANGEMENT

En matière d'innovation pédagogique, le degré de centralisation de l'institution d'éducation est le facteur le plus déterminant, du fait qu'il joue aux trois étapes du processus: l'introduction de l'innovation, la mise en oeuvre et l'évaluation. A l'opposé du système français dans lequel aucune disposition nouvelle ne peut être prise si elle ne fait l'objet d'un décret et de circulaires ministérielles, le système britannique garantit une très grande marge d'initiative à l'échelon local: au plan national des études sont faites qui donnent lieu à des rapports contenant des recommandations (c'est le cas du Rapport James sur "l'éducation et la formation des enseignants") et sur cette base le gouvernement décide des orientations générales, mais il appartient aux autorités locales de trouver les solutions, de les appliquer et de les évaluer. Si la nouvelle structure est définie dans tous ses aspects par l'instance ministérielle, elle a les avantages de l'homogénéité: pas de décalages d'un secteur à un autre, obligation pour tous de se conformer aux nouvelles formules. Mais cette obligation peut rencontrer ou même engendrer une résistance passive qui va éventuellement jusqu'à annuler les effets attendus de l'innovation. Si au contraire les instances locales sont libres de mettre en plan des formules dont elles déterminent elles mêmes le profil et les modalités d'application, l'effort novateur est inégal selon les secteurs, éventuellement nul (les fonds alloués pour les réalisations préconisées pouvant être utilisés à d'autres fins). Par contre les décisions prises correspondent aux particularités de la situation locale et au point d'évolution des groupes et des personnes qui doivent les appliquer. La diversité des solution adoptées est susceptible de stimuler l'invention et les réajustements.

Un autre point qui concerne le processus d'innovation est la mise en place de dispositions expérimentales dans des lieux et dans des temps donnés, à l'issue de laquelle une décision est à prendre sur une éventuelle généralisation. Jusqu'à quel point l'expérience est-elle faussée par le fait qu'elle n'est prévue que pour une durée limitée? L'investissement des acteurs peut être maximal lorsqu'ils adhèrent complètement à un modèle dont ils veulent montrer la pertinence, mais il peut aussi être très affaibli par l'incertitude qui pèse sur la poursuite de leur effort. La notion même d'expérimentation sociale est ici en cause: s'agit-il de tester un modèle ou de repérer les éléments d'une problématique?

Les aspects financiers sont bien souvent négligés dans la phase expérimentale compte tenu des moyens relativement modestes qui sont en cause. Dans la phase de développement, ils peuvent représenter un effort insoutenable eu égard aux ressources d'ensemble du système. C'est actuellement le constat majeur qui freine la généralisation de l'induction en Grande-Bretagne.

Notons enfin la question de la survie d'une innovation expérimentale qui est discordante par rapport aux normes du système.

Si les perspectives de généralisation s'estompent, si les interrogations à cet égard sont de plus en plus fréquentes et explicites, une réaction de rejet de l'expérimentation risque de se développer dans le secteur non expérimental. "Pourquoi eux et pas nous?" Comme conséquence de cette situation, l'insécurité gagne les expérimentateurs, leur inquiétude grandit en même temps qu'ils perdent l'espoir que la solution particulière à laquelle ils travaillent puisse un jour être retenue.

LE CENTRE DE FORMATION ET D'INFORMATION POUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANTS (C.E.F.I.S.E.M.) DE DOUAI

TABLE DES MATIERES

	Page
1.0 Généralités	52
1.1 Aspects historiques et institutionnels de la scolarisation des enfants d'immigrés en France	52
1.1.1 Importance du problème	52
1.1.2 Les classes d'initiation	52
1.1.3 La prise en compte de la culture d'origine	52
1.1.4 Le perfectionnement des maîtres	53
1.2 Le C.E.F.I.S.E.M. de Douai	54
1.2.1 Historique	54
1.2.2 Les I.C.E.T.I.	54
1.2.3 L'équipe de formateurs	55
2.0 L'inspiration du projet	55
2.1 Aider l'enfant à assumer son identité sociale et culturelle	55
2.2 La responsabilité de l'école dans l'échec scolaire	56
2.3 Pédagogie du projet plutôt que pédagogie de rattrapage	56
3.0 Le modèle de formation des I.C.E.T.I.	57
3.1 Alternance, élaboration progressive des contenus feed-back	57
3.2 Ancrage de la formation dans l'expérience	57
3.3 Cohérence des projets pédagogiques: au niveau centre, au niveau des écoles.	58
3.4 Autoformation	59
4.0 Quelques questions	60
5.0 Eléments bibliographiques	61

1.0 GENERALITES

1.1 Aspects historiques et institutionnels de la scolarisation des enfants d'immigrés en France

1.1.1 Importance du problème

Les enfants de travailleurs immigrés représentaient en 1975-76, 8,5% de l'effectif global des enfants scolarisés dans le primaire et 5,8% dans le secondaire.

Dans certaines écoles de la région parisienne, Rhône, Alpes ou du département du Nord, cette population atteint ou dépasse 50% des effectifs. Dans le département du Nord, plus de 50% des immigrés sont dans la communauté urbaine de Lille et 87 écoles ont plus de 30% d'enfants de travailleurs émigrés. Il s'agit essentiellement de maghrébins, nés en France pour la quasi-totalité d'entre eux.

1.1.2 Les classes d'initiation

Le ministère de l'Education a favorisé depuis quelques années la mise en place d'un dispositif d'accueil au niveau élémentaire défini par la circulaire n° 70-37 du 13 janvier 1970: classes d'initiation pour un an au maximum, ou heures de soutien dans le cadre de la classe normale. L'accent est porté, dans ce texte, sur l'acquisition du français et l'adaptation de l'enfant à la vie française.

1.1.3 La prise en compte de la culture d'origine

Depuis 1973, l'enseignement dispensé aux enfants d'immigrés s'est ouvert à la langue de ces enfants. Dans le cadre d'accords bilatéraux, des enseignants des pays signataires dispensent, au niveau élémentaire, dans le cadre horaire normal, un enseignement de langue nationale aux enfants des familles qui le désirent (à raison de 3 heures hebdomadaires). Certains de ces instituteurs étrangers ont le souci de mettre les enfants en contact avec la culture de leur pays.

1.1.4 Le perfectionnement des maîtres

Les instituteurs chargés des classes d'initiation ou des heures de soutien sont désormais nombreux: le dispositif de perfectionnement s'est donc développé, dans le cadre des dispositions générales relatives à la formation continue des instituteurs.

Au C.R.E.D.I.F. (1) (rattaché à l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud), seul organisme en mesure jusqu'à la rentrée 1975-76 d'organiser des stages à l'intention des personnels concernés par la scolarisation des enfants d'immigrés, se sont ajoutés depuis, cinq Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (C.E.F.I.S.E.M.), considérés comme sections pédagogiques d'Ecoles Normales, travaillant parfois en liaison avec l'Université, par exemple sur des questions linguistiques. Aucun diplôme n'est délivré à l'issue de cette formation: l'enseignant ne devient pas instituteur spécialisé.

Les documents officiels, réglementaires ou d'information, sur les objectifs de l'enseignement aux enfants d'immigrés, ne sont ni contraignants ni très précis. "La politique en ce domaine ne consiste pas seulement à initier les jeunes immigrés à la connaissance du français, elle vise aussi à éviter qu'ils soient déracinés, dépouillés de leur culture d'origine". (Le Courrier de l'Education, n° 43 du 17 janvier 1977).

Dans ce cadre relativement ouvert, les orientations et les modes d'action adoptés par les divers C.E.F.I.S.E.M. sont relativement différenciés. La voie choisie par le C.E.F.I.S.E.M. de Douai est originale à plus d'un titre:

- par la réflexion critique qu'il développe sur la notion d'échec scolaire et le type d'action souhaitable en direction des enfants de travailleurs immigrés;

- par le modèle de formation en cours d'élaboration à l'intention des instituteurs chargés des enfants de travailleurs immigrés (I.C.E.T.I.);

---

1) Le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) et le B.E.L.C. (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger) forment aux méthodes d'enseignement du français-langue étrangère et diffusent à cet effet des documents écrits et audio-visuels.

- par les implications ou les retombées du projet sur le système régulier.

1.2 Le C.E.F.I.S.E.M. de Douai

1.2.1 Historique

Rattaché à l'Ecole Normale d'Institutrices, le Centre a démarré effectivement en septembre 1975, soit un an avant son ouverture officielle, à l'initiative de l'Inspection académique. Signalons la présence d'une antenne à Lille.

Au cours de l'année 1975-76, 19 instituteurs répartis dans des écoles du département à forte proportion d'enfants d'immigrés, sur des postes "en surnombre", ont suivi une formation par alternance: ils ont disposé de 12 semaines de stages au Centre, réparties sur les trois trimestres de l'année scolaire, le reste du temps étant consacré à leur intervention dans les écoles de leur secteur (de 2 à 7 écoles par I.C.E.T.I.).

1.2.2 Les I.C.E.T.I.

L'I.C.E.T.I. n'est pas chargé d'une classe entière: il intervient en prenant à part des groupes d'enfants de classes différentes mais de même niveau pendant un certain nombre d'heures/semaine (de 1h. 30 à 6h. en 1975-76, 3h. en 1976-77). Les 14 I.C.E.T.I. recrutés en 1976-77 n'interviennent en principe que sur un seul groupe scolaire. Leur service hebdomadaire comprend 24h. d'enseignement et 3h. réservées "à l'approche du milieu" (pour une connaissance précise du quartier où vivent les enfants, une prise de contact avec les familles, les services sociaux, les communautés étrangères).

En 1976-77, les I.C.E.T.I. auront suivi au Centre 3 stages de 2 à 3 semaines et participé, chaque vendredi, à une journée de mise en commun, réflexion et suivi de leur action.

Les I.C.E.T.I. sont recrutés parmi des volontaires diversement motivés pour l'enseignement aux enfants de travailleurs immigrés: certains, déjà confrontés au problème avant leur entrée au Centre, font un choix raisonné pour ce type de formation et de fonction; d'autres, instituteurs non titulaires de leur poste, sont

simplement attirés par la perspective d'une titularisation grâce à ces postes en surnombre. D'autres enfin, n'ont pas hésité à dire que la tâche de l'enseignement ICETI est moins astreignante que celle d'un enseignant régulier (avantages liés au ratio maître-élève (6 à 17), changement de groupe, etc...)

1.2.3 L'équipe de formateurs

Elle se compose de formateurs à temps plein (une conseillère pédagogique responsable du Centre, un professeur d'enseignement général de Collège, deux instituteurs-animateurs) et de professeurs d'Ecole Normale, formateurs à temps partiel (deux psychopédagogues, un linguiste, deux spécialistes de disciplines d'éveil, un professeur de mathématiques).

Avant d'aborder l'analyse du modèle de formation mis en oeuvre, il peut être utile de préciser les conceptions ou intentions de l'équipe de formateurs qui sous-tendent le type d'interventions retenu au niveau des écoles, auprès des enfants de travailleurs immigrés. Certes, ces conceptions se sont élaborées, précisées au cours des stages, et des regroupements successifs; les I.C.E.T.I. ont, dans une certaine mesure participé à leur expression, mais il nous est apparu clairement qu'il s'agissait surtout du projet des formateurs et c'est pourquoi nous le présentons comme tel, bien qu'il serait nécessaire d'apporter certaines nuances.

2.0 L'INSPIRATION DU PROJET

2.1 La responsabilité de l'école dans l'échec scolaire

La situation d'échec scolaire de l'enfant de travailleur immigré, pour les formateurs, n'est pas fondamentalement différente dans sa nature et dans ses causes, de celle de l'enfant français de milieu populaire. Le bilinguisme n'est pas, en lui-même, la cause des taux d'échec considérables des enfants de travailleurs immigrés. Mais par contre, lorsque l'école tend à ignorer, voire à exclure le langage, les intérêts, les expériences propres des enfants qu'elle accueille, elle porte la responsabilité de leurs échecs. "C'est alors par les effets plus ou moins directs de l'école que l'appartenance linguistique, culturelle et sociale de l'enfant de travailleur immigré apparaît comme un handicap, est vécue comme un handicap et le devient effectivement".

2.2 Aider l'enfant à assumer son "identité sociale et culturelle"

Partant d'une interrogation sur la signification du concept de culture d'origine, les formateurs constatent que le travailleur immigré n'est souvent pas plus concerné par la culture "nationale" de son pays, que le travailleur français par une certaine culture bourgeoise française. On pourrait parler de "culture en débris", de "culture désarticulée, émiettée, phénomène lié au colonialisme et à l'industrialisation hâtive". La question n'est dès lors pas tant de "respecter et valoriser la culture d'origine" que de prendre en compte la spécificité et l'identité réelle sociale et culturelle de l'enfant de travailleur immigré, afin de lui permettre de maîtriser son environnement et de sortir de sa qualité d'"enfant dominé". Il faut aider l'enfant à conquérir une autonomie réelle dans le milieu d'accueil (dans l'école et hors de l'école), en luttant contre "les effets les plus repérables de la sélection scolaire: infériorisation de l'enfant, intériorisation du verdict scolaire sur son absence de compétences ou d'intelligence".

2.3 Pédagogie du projet plutôt que pédagogie de rattrapage scolaire

Au C.E.F.I.S.E.M. de Douai, le refus de l'explication des difficultés scolaires par la notion de "handicap" linguistique ou, plus largement, de "handicap socio-culturel" s'accompagne d'un refus de mettre en oeuvre une pédagogie compensatoire, de rattrapage ou de soutien. Il faut donc élaborer "une pédagogie différente, qui prendrait en compte activement le vécu et l'identité sociale et culturelle de l'enfant". D'ailleurs, ce "vécu" de l'enfant fait l'objet d'une étude systématique en référence aux thèmes abordés: la famille, les activités professionnelles des parents, le quartier, l'immigration, etc... Pédagogie de l'éveil, par laquelle les enfants placés en situation de communication réelle, conduiront, au tour de projets successifs choisis autant que possible par eux, "toutes sortes d'enquêtes, de recherches", au travers et au-delà desquelles se feront et seront possibles des apprentissages. Il apparaît d'emblée qu'il ne s'agit pas d'une pédagogie spécifique aux enfants de travailleurs immigrés et l'on peut dès maintenant pressentir les problèmes soulevés par l'insertion de l'I.C.E.T.I. dans un groupe scolaire qui veut bien, à la rigueur, d'un "spécialiste" de l'enseignement aux enfants de migrants mais qui reçoit en fait un agent de changement pédagogique, dont l'intervention

auprès des enfants est concurrente, au plan des méthodes, de celle des maîtres du système régulier. Le bilan de l'année 1975-76 souligne la nécessité d'une intervention des I.C.E.T.I. intégrée à l'ensemble du processus éducatif, ce qui implique la recherche systématique de liaison entre les maîtres de l'école, et l'élaboration d'un projet global commun.

1.0 LE MODELE DE FORMATION DES I.C.E.T.I.

Autant qu'ils aient pu être explicités dans des documents écrits et au cours des discussions, les caractères principaux, les axes essentiels du modèle sont les suivants:

- alternance-élaboration - progressive des contenus
- ancrage de la formation dans l'expérience
- cohérence des projets pédagogiques
  - . au niveau du centre de formation
  - . au niveau des écoles
- autoformation partielle

3.1 Alternance - élaboration progressive des contenus de formation - feed back 3.2 Ancrage de la formation dans l'expérience

Le regroupement hebdomadaire des stagiaires pour une journée au Centre, leur permet de confronter en permanence leurs expériences, d'identifier les difficultés rencontrées soit dans l'école, soit dans les contacts avec les familles. Il semble ainsi que s'élabore, au fil des semaines, dans le groupe et avec l'aide des formateurs, cette pédagogie du projet applicable aux enfants de travailleurs immigrés. Une "grille d'exploitation pédagogique d'un thème" a été élaborée par le groupe, sur laquelle sont explicités les étapes du projet, les objectifs poursuivis, l'évaluation du travail des enfants et les observations ou questions susceptibles de nourrir la réflexion du groupe d'ICETI. Cette grille nous est apparue comme une sorte de support pour l'alternance. Nous avons pu constater, au cours d'une séance de travail, qu'elle était utilisée comme tel.

Quant aux trois stages longs insérés dans l'année de formation, il semble qu'ils soient l'occasion pour les formateurs

d'une part de faire définir par le groupe les objectifs et la démarche d'intervention des ICETI dans l'école, d'autre part d'apporter aux ICETI les informations théoriques jugées utiles pour leur action, dans les domaines sociologique, linguistique, audio-visuel, etc...

L'alternance est vivifiée également par le fait que les formateurs se rendent dans les classes où ils participent, d'une certaine manière, au travail de l'ICETI.

Mais c'est véritablement le "projet" qui devient le pivot de la formation: sur le terrain, il est le fil conducteur de l'action et c'est par lui que la formation est ancrée dans l'expérience, dans le vécu de l'ICETI.

expériences, difficultés, réussites, découverte du milieu, etc... (feed-back)

Pour l'ICETI, il ne s'agit d'ailleurs pas seulement de l'expérience pédagogique dans la classe mais aussi des situations vécues dans l'école, avec ses collègues, du type de relations qu'il a établies avec eux, avec le Directeur, avec l'Inspecteur départemental de l'Education. Mais il s'agit également de ses contacts avec les familles, de ses succès et de ses échecs dans l'appréhension concrète du milieu social de l'immigration.

3.3 Cohérence des projets pédagogiques

- au niveau du centre
- au niveau de la classe.

Le parallélisme est frappant entre les modes d'intervention envisagés pour les enfants, dans la classe, et ceux qui sont mis en oeuvre au Centre pour la formation des stagiaires, qu'il s'agisse de la prise en compte du vécu des enfants (ou de stagiaires) vont élaborer, conduire et faire évoluer au fur et à mesure de l'avancement de la formation, ou qu'il s'agisse des méthodes d'investigation retenues pour appréhender la réalité sociale de l'immigration (enquêtes, contacts directs, etc...)

1.4 Autoformation partielle

D'après l'équipe des formateurs, c'est au cours du stage et des réunions de début d'année que se sont élaborés, avec les stagiaires, les objectifs et les méthodes de l'action des ICETI auprès des enfants de travailleurs immigrés. Par ailleurs, le système de l'alternance est "animé" par les stagiaires eux-mêmes qui rendent compte dans le groupe de leurs tentatives, de leurs succès, de leurs difficultés. Cette pratique permet une formation mutuelle et simultanée des formateurs et des stagiaires et une autoformation des stagiaires à travers le groupe en formation.

Malgré cela il n'est pas proposé au groupe des ICETI en formation d'autogérer sa formation. Les formateurs avaient un projet propre qu'ils se sont appliqués à faire partager. Il est donc assez difficile de distinguer ce qui vient du projet des formateurs de ce qui vient du projet des stagiaires.

D'ailleurs certains ICETI se posent des questions, par exemple, sur l'utilité pour eux d'aller faire des visites chez les parents des enfants. Mais il faut ajouter que ce projet en début d'année scolaire est élaboré à partir du travail réalisé l'année précédente par les formateurs et les ICETI. De plus, sur la base de ce projet d'une part, et par suite des réflexions, expériences et pratiques des ICETI '76 en formation d'autre part, il y a possibilité d'apporter quelques modifications.

En quelque sorte se dégage une certaine notion de "Modèle" de l'expérience (vécu de l'enfant d'immigré au vécu de l'ICETI) expérience qui devient matière d'étude dans le cadre du projet - et "Modèle" du traitement de cette expérience.

Le processus de formation s'enclenche dès que l'adhésion au projet du stagiaire ou de l'enfant est assurée. Or les motivations personnelles des ICETI à occuper un tel poste sont très diverses et pas nécessairement de nature à garantir cette adhésion.

Ce type de formation peut se heurter à un public peu ou prou motivé par la tâche qui lui est proposée.

4.6 Quelques questions

A travers un échange riche et stimulant pour la réflexion, quelques questions sont apparues qui sont consignées ici sans hiérarchie de valeur.

- Le développement du projet articulé sur l'expérience quotidienne des ICETI favorise davantage la formation professionnelle que la formation scientifique qui se transforme plutôt en information. Comment surmonter la difficulté de dépasser l'information pour aboutir à une formation scientifique?

- Les ICETI se demandent quels apprentissages font les enfants à travers un projet. La même question peut être posée en ce qui les concerne.

- Peut-on résoudre une certaine contradiction entre Projet préalable, des formateurs et Elaboration progressive de la formation par le groupe ICETI formateurs? Une réflexion plus approfondie sur le processus de formation, sur les médiateurs de cette formation le permettrait-elle?

- Directement liée à ce qui précède, la question de savoir comment les formateurs interviennent pour rendre les stagiaires autonomes vis-à-vis de leur projet. Ceci nous renvoie aux Objectifs de formation qui ne sont pas très clairement formulés (les documents parlent d'objectifs d'action, d'objectifs opérationnels).

- Un certain flou concernant les objectifs de formation entraîne un certain flou sur le rôle de l'équipe de formateurs. Les formateurs ont, et c'est naturel, mené une réflexion sur le problème même des enfants de travailleurs immigrés. De ce fait leur projet de formation ne se distingue guère de leur projet d'action concernant cette population.

- Comment résoudre les difficultés d'insertion rencontrées par les ICETI dans le milieu scolaire et les difficultés analogues ressenties par les enfants dans les classes que certains appellent "les classes d'étrangers"?

- Quelles "habiletés" cherche-t-on à créer ou à développer, quels comportements, quelles orientations?

- La réflexion sur ... la description de ... lorsque le groupe des ICETI se retrouve le vendredi à l'école Normale, indispensables à la nourriture du projet et à l'action de formation, n'utilisent que l'expérience d'ailleurs (c'est-à-dire celle de l'école, de la classe). Il ne peut y avoir transfert que pour quelques-uns directement impliqués. La plupart des stagiaires prennent alors une Etude du Milieu plutôt qu'une action dans le milieu. Ce qui est dit, raconté est une série d'exemples, voire de modèles, proposés aux autres.

Pour qu'il y ait transfert, il faudrait peut-être une expérience propre au groupe sinon il y a proposition modélisante positive ou négative.

- La formation CEFISEM refusant d'être une spécialisation tendrait à être intégrée à la Formation initiale. Le problème est à aborder au plan institutionnel. Comment conçoit-on le soutien aux enfants en difficulté et quelles structures se donne-t-on pour y parvenir?

5.0 ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

1) Les CEFISEM

Ministère de l'Education

1- Circulaire No IX-70-37: Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, 13 janvier 1970, 3 p. (Aussi dans B.O.E.N. du 29 janvier 1970).

2- Circulaire No 76-128 (10 mars 1976): Utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires, B.O. no. 19, 13 mai 1976, p. 1843-44.

3- Circulaire No 76-387 (4 novembre 1976): Ouverture de centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrant, B.O. no 42, 18 novembre 1976, p. 4024-5.

4- Service d'information, Bureau de presse, La formation des maîtres en vue de la scolarisation des enfants étrangers et la formation des formateurs de maîtres, Paris, le 19 novembre 1976, 2 p.

5- Service d'information, Bureau de Presse, Note sur les cinq Centres de Formation et d'Information pour la scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) qui fonctionneront en 1976-77, Paris, le 19 novembre 1976, 4 p.

6- Service d'informatique, Bureau de Presse, Les stages d'information pour des instituteurs étrangers, Paris, le 19 novembre 1976, 1p.

7- Service d'information, Bureau de Presse, L'enseignement de la langue nationale et de la culture d'origine aux enfants de travailleurs immigrés, Paris, le 19 novembre 1976, 2 p.

8- Le Courrier de l'Education, Scolarisation des enfants d'immigrés, No 43, 17 janvier 1977, p. 4-5.

II) Le CEFISEM de Douai

1) Inspection académique du Nord

(1) Enseignement de soutien aux enfants immigrés, Formation des instituteurs, Procédures pédagogiques, Compte-rendu de l'action menée sur le Département du Nord au cours de l'année scolaire 1975-76, sans date, pagination diverse.

(2) Enseignement de soutien aux enfants immigrés, Bilan de la formation, année 1975-76, sans date, pagination diverse.

III) Ecole Normale d'institutrices de Douai

1) Eléments pour un bilan, sans date, 6 p.
2) I.C.E.T.I. nommés en septembre 1975, Bilan du stage du 6 au 10 décembre 1976, sans date, 6 p.
3) Orientations générales du stage, janvier 1977, 6 p.
4) Grille d'exploration pédagogique d'un thème en fonction de nos objectifs et d'un souci d'évaluation, Document de travail, sans date, 2 p.
5) Historique, 10 février 1977, 4 p.
6) Stage: scolarisation des enfants d'immigrés, du 3 au 14 janvier 1977, 1 p.

L'ANNEE DE RENOVATION PEDAGOGIQUE (ARP)

DE L'INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE (ISP)

A L'INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS

TABLE DES MATIERES

	Page
1.0 Introduction	64
2.0 La description du modèle	65
2.1 A qui s'adresse cette formation	65
2.1.1 La cible	65
2.1.2 Le recrutement	65
2.1.3 La condition du stagiaire ARP	66
2.2 Les objectifs de l'ARP et le personnel formateur	66
2.2.1 Les objectifs	66
2.2.2 Les formateurs	67
2.3 L'organisation et le fonctionnement de l'ARP	68
2.3.1 Le cadre général de l'organisation	68
2.3.2 La formation spécifique ARP	69
2.3.3 La formation individualisée "à la carte" par la participation à des activités non spécifiques ARP.	70
2.3.3.1 Le projet personnel	70
2.3.3.2 Les activités proposées par l'ISP	71
2.3.3.3 Les stages à l'extérieur et le voyage	71
2.3.3.4 L'évaluation de l'ARP et l'avenir professionnel des stagiaires	72
3.0 L'analyse du modèle	73
3.1 Les principales caractéristiques de l'ARP	73
3.2 Quelques interrogations	74
3.2.1 Les changements d'attitudes	75
3.2.2 Le transfert des acquisitions	75
3.2.3 La continuité dans la formation	75
3.2.4 Le décloisonnement des personnels	76
3.2.5 La cohérence entre les composantes du modèle	76
4.0 Conclusion	77

1.0 Introduction

La mission s'est rendue à l'Institut Supérieur de Pédagogie (ISP) de l'Institut Catholique de Paris, pour analyser le programme de formation appelé ANNEE DE RENOVATION PEDAGOGIQUE (ARP).

Il nous a d'abord été donné de nous entretenir avec un groupe de sept étudiants-stagiaires inscrits à l'ARP et qui venaient de terminer une période de trois semaines de stages. Cette première rencontre nous a permis de prendre connaissance de la formation et de l'expérience de ces stagiaires et d'échanger avec eux sur divers sujets, comme l'organisation pratique de l'ARP, leurs attentes, leurs perceptions, leurs problèmes, etc...

Le lendemain, nous assistions à la première séance du Séminaire "Ecole et Société" organisé par l'ISP, où les stagiaires mirent en commun leurs premières réactions et relatèrent les diverses expériences acquises durant leur stage. Les membres de la mission ont pu ensuite s'entretenir avec des stagiaires.

Nous avons aussi eu un long entretien avec les trois formateurs qui s'occupent de la formation ARP. Nous avons pu les interroger tant sur les objectifs de l'ARP que sur tout ce qui concerne l'organisation, le fonctionnement, le déroulement des activités, les résultats obtenus, etc...

Signalons que l'accueil chaleureux et intéressé des stagiaires et des formateurs nous a permis de poser toutes les questions susceptibles de nous renseigner sur cette expérience de formation qui s'adresse à des adultes riches d'expériences diversifiées. C'est en tenant compte du nombre restreint de ces rencontres, même si elles furent intensives, que le lecteur prendra connaissance de notre rapport qui ne peut rendre compte de certaines nuances ou de certaines perceptions.

Avant d'aborder la partie plus descriptive de notre rapport, il nous semble approprié de faire deux commentaires généraux. Le premier veut signaler le fait (et c'est rare!) que les formateurs ont tenu à ce que les chargés de mission rencontrent d'abord les stagiaires et sans nous donner d'informations ni de "mode d'emploi" préalables.

Quant au deuxième, il se rapporte à la clientèle de l'ARP. Cette dernière nous a paru très caractérisée: celle des pédagogues militants (voire de militants pédagogues) fortement motivés personnellement et/ou poussés par des responsables pour acquérir une formation en vue d'une promotion.

2.0 La description du modèle de référence et de fonctionnement

2.1 A qui s'adresse cette formation?

Il s'agit de formation continue (en cours d'exercice) à temps plein pour un an. L'ARP s'adresse "à tous ceux qui ont une expérience de l'éducation", "à ceux qui se préparent à des fonctions de responsabilité et d'encadrement". (DP) (1).

2.1.1 - La plupart des participants à l'ARP sont des enseignants, éducateurs ou animateurs de l'enseignement privé catholique, en fonction l'année précédente dans un établissement scolaire élémentaire ou secondaire, ou un organisme de formation d'adultes. Beaucoup étaient instituteurs, professeurs, directeurs, formateurs d'adultes et quelques uns bibliothécaires ou psychologues.

2.1.2 - Le recrutement. Pour être admis, il est nécessaire d'avoir au moins trois années de pratique professionnelle. En fait sept des neuf stagiaires (2) avec lesquels nous avons pu nous entretenir avaient exercé au moins pendant cinq ans et trois d'entre eux pendant quinze ans au moins. L'admission des candidats, chaque année plus nombreux que les quarante-deux places disponibles, se fait après une entrevue entre l'intéressé et l'un des formateurs de l'ARP. Cet entretien, auquel les formateurs attachent une grande importance, doit permettre d'annoncer le "contrat de formation" (3) et d'apprécier les motivations du candidat.

---

1) DP: nous désignons par ce sigle le dépliant de présentation, qui doit donner une première information aux candidats éventuels.

2) Les "stagiaires" sont souvent désignés comme "étudiants" à l'ARP.

3) Voir à l'annexe I le texte du "contrat" qui, pour 1976-77 a été mis au point avec l'ensemble du groupe ARP.

2.1.3 - La condition du stagiaire ARP. Depuis 1973 l'UNAPEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique) reconnaît l'ARP comme organisme de formation au sein de l'enseignement catholique et passe chaque année une convention avec l'Etat (Ministère du Travail) au titre de la formation professionnelle continue. Les stagiaires peuvent ainsi percevoir une indemnité compensatrice de salaire de l'ordre de 2 300 F par mois. Pour les non-enseignants il existe des possibilités de prise en charge par l'employeur (loi de juillet 1971). Les stagiaires font observer que leur condition matérielle pendant l'ARP est donc médiocre (pour beaucoup la diminution de revenu est très sensible), d'autant que le droit d'inscription pour l'année s'élève à 2 900 F. Enfin certains semblent craindre des difficultés pour trouver un nouvel emploi, car ils ne sont pas assurés de retrouver leur poste précédent. Les formateurs, quant à eux, estiment que la formation ARP jouit d'une réputation satisfaisante dans certains milieux catholiques et permet d'assurer un éventuel nouvel emploi si l'intéressé sait "vendre" sa formation.

2.2 Les objectifs de l'ARP et le personnel formateur

2.2.1 - Les objectifs. Les objectifs pédagogiques de l'ARP sont ainsi énoncés dans le DP: "La formation professionnelle d'éducateurs, après plusieurs années d'expérience pédagogique, ne nécessite pas seulement la mise à jour des connaissances et l'initiation à de nouvelles techniques. Elle veut aussi assurer une réflexion et un entraînement qui prenne en compte la personne de l'éducateur et son agir. Le groupe de l'ARP, lieu privilégié de la formation, se propose trois objectifs:

- une formation professionnelle
  a) pour prendre conscience de soi dans la relation aux autres;
  b) pour explorer les conditionnements socio-affectifs de l'éducateur;

- une formation institutionnelle
  a) pour expérimenter les divers mécanismes de décision dans les groupes;
  b) pour s'entraîner à la gestion des institutions éducatives;
  c) pour analyser la fonction sociale de toute entreprise de formation.

- une formation technique et théorique
  a) pour formuler et mettre en oeuvre un projet personnel de formation;
  b) pour développer un savoir et un savoir-faire pédagogiques;
  c) pour réfléchir à la pratique professionnelle avec le recours aux sciences de l'éducation et à la didactique des disciplines.

L'objectif général est d'aider à se former de futurs "cadres" et responsables de l'enseignement ou de l'action socio-culturelle, et de permettre le perfectionnement de responsables déjà en exercice. (Parmi les stagiaires rencontrés il y avait un chef d'établissement du second degré).

Les stagiaires mettent l'accent sur leur désir d'une "formation personnelle globale". Ils estiment que les formateurs veulent permettre un "déconditionnement", les rendre capables d'ouverture au changement sans leur proposer une stratégie de changement, en bref les "conscientiser mais non les endoctriner". Les formateurs ont rédigé le paragraphe cité plus haut du DP. Ils affirment l'identité de leurs objectifs propres et ceux de l'institution. Ils insistent sur la diversité dans le dispositif de formation de l'ARP, diversité qui doit conduire les stagiaires à la confrontation des modèles. Mais ils soulignent aussi l'importance particulière des activités de groupe (le lundi et le jeudi) comme lieu central de la formation ARP.

2.2.2 - Les formateurs. Seuls les trois psychosociologues animateurs de groupe et conseillers sont désignés par les stagiaires comme "formateurs". Ce sont aussi les seuls que nous ayons rencontrés. Tous les autres enseignants, experts... qui participent à la formation ARP sont considérés par les trois formateurs comme des "intervenants" dont l'action est sectorielle, voire ponctuelle. Seuls les trois formateurs assurent la responsabilité globale de l'ARP. Ils ont une formation et une pratique de psychosociologues. Animateurs de groupe, ils jouent aussi un rôle important de conseil individuel auprès de chaque stagiaire et par rapport à son projet personnel de formation ou à ses difficultés. (Les stagiaires parlent alors de leur "tuteur"). Depuis 1973 les trois formateurs sont à temps plein, payés par l'Etat dans le cadre de la convention annuelle. Dans l'organigramme de l'ISP, les formateurs

ARP font partie du Conseil permanent de douze membres où siègent les représentants du personnel enseignant et administratif, et dont fait partie la directrice de l'ISP. Cette dernière, en plus de ses responsabilités de formation, est chargée des "relations extérieures" de l'ARP, avec l'ensemble de l'ISP d'une part, et avec le ministère du Travail d'autre part.

2.3 L'organisation et le fonctionnement de l'ARP

2.3.1 - Le cadre général de l'organisation. L'ISP "honore" 47 semaines de travail effectif à raison de 30 heures par semaine, se décomposant comme suit:

- 400 heures de formation de groupe se déroulant les lundis et jeudis durant toute l'année jusqu'au 20 juin inclus;

- 500 heures de formation théorique, dont six heures minimum par semaine suivies à l'ISP, fixées après négociation selon le choix du stagiaire en fonction de ses besoins;

- 500 heures de stages pratiques fixés après négociation suivant le choix du stagiaire (1).

Au total donc quelque 1,400 heures.

Le déroulement de l'année s'organise selon le schéma suivant, susceptible d'aménagement:

- En octobre, trois semaines intensives de vie de groupe
- Jusqu'à la fin de janvier, un premier cycle de formation organisé sur un rythme hebdomadaire d'activités (2)
- En février, un stage en dehors du milieu école-éducation
- Jusqu'en juin, un deuxième semestre de formation à rythme hebdomadaire
- Durant le mois de juin, des journées d'évaluation
- Enfin, un voyage "pédagogique" en groupe est possible dans le planning de l'année, et un autre stage "dans le domaine extra scolaire" peut avoir lieu pendant l'été.

---

1) Extrait du contrat (annexe 1), p. 78.

2) Voir à l'annexe 2: le tableau d'activités hebdomadaires, p. 79.

L'ARP est organisée sur le principe d'une distinction entre un "tronc commun" de formation spécifique aux stagiaires de l'ARP (le lundi et le jeudi) et la diversité d'itinéraires personnels (le mardi, le mercredi et le vendredi dans une certaine mesure) qui permettent la participation à des activités de l'ISP ouvertes à d'autres qu'aux stagiaires ARP, et la fréquentation d'institutions de formation extérieures, et notamment les universités parisiennes.

L'ARP est organisée selon une répartition du temps en trois grandes masses: un tiers caractérisé par la vie en groupes relativement stables; un tiers consacré aux acquisitions théoriques (psychologie, sociologie, pédagogie, didactique des disciplines et mise à jour des connaissances académiques); et un dernier tiers ouvert sur des stages à l'extérieur, et notamment dans le milieu des entreprises industrielles, commerciales ou de services, tant publiques que privées.

2.3.2 - La formation spécifique ARP

1) Les stagiaires, une quarantaine, se réunissent avec les trois formateurs le lundi matin pour trois heures. "Ici les stagiaires tantôt s'entraînent à l'élucidation des divers phénomènes qui gouvernent la vie d'un grand groupe; tantôt s'exercent à la gestion et à l'organisation de leurs activités communes en libérant les initiatives créatrices et les capacités instituantes du groupe" (DP)

2) Le lundi après-midi et (au premier semestre) le jeudi matin, les stagiaires éclatent en petits "groupes de tâche" dont l'effectif varie de quatre à dix. Quelques exemples de tâches, actuellement objets d'études pour ces petits groupes: les déviances scolaires, le couple et la famille, l'apprentissage de la guitare, Beaubourg et son quartier... Chaque groupe fonctionne de façon autonome. "Dans ces réunions sont effectuées des tâches définies et programmées par les participants pour répondre à leurs besoins spécifiques. La mise en oeuvre de cette réalisation collective permet d'élucider les procédures techniques et les mécanismes affectifs qui interviennent dans le travail de groupe". (DP) On voit donc que la tâche choisie n'est pas le seul objectif. Les formateurs interviennent dans ces groupes pour analyser ce qui s'y passe.

3) Chaque semaine, le jeudi après-midi, les stagiaires se retrouvent en "groupe d'évolution". Il y a ainsi trois groupes d'évolution de douze à quinze participants, chaque groupe ayant un formateur ARP pour animateur. Ce sont les moments privilégiés pour "l'exploration des relations interpersonnelles ici et maintenant de la vie de groupe" (DP). On y utilise notamment les techniques du jeu de rôle, du psychodrame, et de l'analyse transactionnelle. Les formateurs ne font jamais d'apport informatif théorique dans ces groupes. Chaque stagiaire demeure toute l'année dans un de ces trois groupes, constitués au début de l'année par les formateurs sans consultation des stagiaires.

4) Au deuxième semestre, chaque jeudi matin, les stagiaires se retrouvent alternativement en "groupe de contrôle" et en séance de travail corporel. Le groupe de contrôle, d'esprit Balint, travaille sur la pratique professionnelle de chacun avant l'ARP (sous forme d'étude de cas) à travers des expériences particulièrement implicantes soumises aux réactions des autres. Ces groupes ne fonctionnent qu'au deuxième semestre. Les formateurs expliquent que le premier semestre a permis le déconditionnement préalable nécessaire et l'entraînement aux techniques d'analyse.

Pour que le "travail corporel" (que les stagiaires semblent préférer à "expression corporelle") les stagiaires insistent sur le fait que chaque séance de 2½ h est suivie d'une phase de verbalisation d'une demi-heure.

Bien que les formateurs signalent qu'il est possible à un stagiaire de se faire dispenser de participation au groupe d'évolution ou au travail corporel, tous les intéressés, stagiaires et formateurs, mettent l'accent sur l'importance voulue et ressentie de la formation par le groupe et au groupe dans l'ARP.

2.3.3 - La formation individualisée "à la carte" par la participation à des activités non spécifiques ARP

2.3.3.1 - Le projet personnel

Chaque stagiaire choisit, dans une certaine mesure, un itinéraire personnel de formation. La mise au point du projet se fait avec l'aide d'un formateur conseiller, choisi par le stagiaire parmi l'un des deux qui ne jouent pas le rôle d'animateur habituel dans le groupe d'évolution auquel il appartient. Il existe

ainsi entre chaque stagiaire et l'un des trois formateurs une sorte de "contrat" individuel (à ne pas confondre avec le "contrat de formation" mis au point collectivement et signé, reproduit en annexe). Au cours de l'année, une série de trois entretiens (au minimum) est prévue pour l'élaboration progressive et l'évaluation du projet personnel de formation. Chaque stagiaire choisit donc de participer à un certain nombre d'activités proposées par l'ISP, où il se retrouve avec d'autres étudiants que ceux du groupe ARP. Chaque stagiaire peut aussi participer à un certain nombre de cours ou séminaires extérieurs à l'ISP, sous réserve d'un minimum de 6 heures hebdomadaires à l'ISP (en plus des deux journées, soit 12 heures, spécifiquement ARP).

2.3.3.2 - Les activités proposées par l'ISP

Le mardi l'ISP offre un choix de séminaires de psychologie, pédagogie, sociologie, dont voici les exemples cités par les stagiaires: Ecole et société, Psychanalyse et éducation et initiation à la psychologie contemporaine. Les grands courants de la pédagogie contemporaine, Echec et marginalité, Psychologie de la personnalité. Le mercredi est plutôt centré à l'ISP sur la didactique des différentes disciplines. Les stagiaires peuvent aussi participer aux activités du CITE (département d'audio-visuel de l'ISP). Le mercredi ont lieu aussi un certain nombre d'ateliers ou de conférences avec des enseignants ou diverses personnalités extérieures à l'ISP. Le vendredi il semble que la plupart des stagiaires suivent au premier semestre "la formation professionnelle des enseignants et formateurs" assurée par M. Didier J. Piveteau et Etienne Verne. Les stagiaires ont souligné l'importance de cette journée qu'ils ont caractérisée par "la mise en situation expérimentale" et la "volonté effective de mettre en oeuvre une pédagogie par objectifs dans une perspective behavioriste rigoureuse". Au deuxième semestre les stagiaires vont suivre notamment un cycle de cours et de séminaires sur la "philosophie de l'éducation". (Voir annexe II)

2.3.3.3 - Les stages à l'extérieur et le voyage

Les stagiaires ne nous ont pratiquement rien dit sur les stages "dans le domaine scolaire" annoncés sur le DP comme devant "permettre une recherche et une réflexion à partir de diverses pratiques pédagogiques". Le temps nous a manqué pour les interroger sur ce point. Peu de choses sur le projet de voyage en France

ou à l'étranger, d'une durée de une à trois semaines qui "offre la possibilité de découvrir des réalités culturelles ou pédagogiques différentes" (DP). Par contre les neuf stagiaires rencontrés ont parlé volontiers d'un stage effectué récemment "dans le domaine extra-scolaire", individuellement ou à deux. C'est ainsi que deux d'entre eux ont travaillé dans un organisme de formation d'adultes, un autre au siège de la société pétrolière ELF, un autre encore comme projectionniste et gestionnaire dans un cinéma "marginal", deux autres enfin comme travailleurs sociaux à la Villeneuve de Grenoble. Ils ont insisté sur l'importance de la découverte d'un autre milieu que celui de l'école et des enseignants, que certains n'avaient pratiquement jamais quitté.

2.3.3.4 - L'évaluation de l'ARP et l'avenir professionnel des stagiaires

Quant on parle d'évaluation à l'ARP, il s'agit essentiellement d'évaluation formative, interne, qui a lieu tout au long de l'année. L'ARP n'est sanctionnée par aucun examen ou diplôme. Une simple attestation de stage, sans aucune appréciation personnelle est délivrée en fin d'année. Les stagiaires rencontrés affirment que cette ARP leur apporte beaucoup sur le plan personnel et notamment la maîtrise d'instruments d'analyse et plus de lucidité sur soi-même, l'éducation, la société (particulièrement en ce qui concerne les relations de pouvoir). Les formateurs soulignent aussi l'importance de l'ARP pour l'avenir professionnel des stagiaires. Il semble qu'un certain nombre d'entre eux soient venus à l'ARP "mandatés ou soutenus par une direction diocésaine, un établissement scolaire, un inspecteur ou un conseiller pédagogique" (DP) et que cela comporte quelque engagement à leur égard. Selon les formateurs, le label ARP est d'ailleurs suffisamment connu et apprécié dans certains milieux catholiques pour que les stagiaires puissent espérer un emploi intéressant, une promotion professionnelle.

Il faut sans doute signaler pour finir que les formateurs présentent l'ARP comme évolutive d'une année à l'autre (et notent que les ecclésiastiques constituaient le gros des stagiaires les premières années). Mais en même temps ils affirment que le "modèle" d'origine n'a pas été fondamentalement remis en cause.

3.0 L'analyse du modèle

3.1 Les principales caractéristiques de l'ARP

Parmi les caractéristiques qui définissent le modèle de l'ARP, il nous semble que celles que nous énumérons ci-dessous soient les plus saillantes par rapport au modèle traditionnel français de formation.

Par opposition à une formation essentiellement axée sur les connaissances académiques, l'ARP met l'accent sur le développement individuel, les relations interpersonnelles et institutionnelles et la formation pédagogique au sens large.

Par opposition à la directivité érigée en principe presque absolu, il est fait appel à l'initiative et à la participation des stagiaires pour déterminer leurs objectifs, leurs moyens de formation et de contrôle.

Par opposition à un programme largement préétabli, les options individuelles sont prises en compte par une formule assez souple, centrée sur un projet personnel de formation élaboré graduellement par le stagiaire en consultation avec un formateur et comportant certains choix à l'intérieur des structures générales.

Par opposition à une démarche uniforme de formation, l'adaptation à des besoins variables est rendue possible par la variété des activités d'apprentissage qui sont proposées.

Par opposition à un modèle d'approche pédagogique à la fois monolithique et éloigné des réalités courantes, on y retrouve des approches pédagogiques divergentes et, par le fait même, offrant la possibilité d'adaptation au réalisme des situations scolaires.

Par opposition à la polarisation statique des rôles de l'enseignant et du groupe d'enseignés, on tend vers une dynamique et des lignes de forces multidirectionnelles dans les regroupements divers créés par les différentes activités de groupes, de cours, de séminaires et de stages.

Par opposition à l'isolement de la formation des enseignants de celle des autres personnels éducateurs, un effort de décloisonnement se révèle par une pédagogie collective exploitant l'hétérogénéité de la clientèle, la diversité des milieux de stage, les différences d'expériences professionnelles.

Par opposition à une démarche déductive à partir de principes et de théorie, une priorité d'importance est accordée à l'expérience vécue soit sur le terrain, soit dans le groupe de formation, comme ressource d'apprentissage.

Par opposition à une pédagogie du modèle, une pédagogie de l'appropriation est pratiquée par la réflexion, l'auto-contrôle et l'expérimentation de diverses démarches d'apprentissage.

Par opposition à une optique presque exclusivement scolaire, il se dégage une ouverture d'intérêt pour tous les aspects de la société ambiante.

Par opposition au conformisme à la conjoncture sociale, l'attention est éveillée aux possibilités d'interaction entre l'école et la société par une initiation à une pédagogie institutionnelle.

3.2 Quelques interrogations

Il ne suffit pas de constater qu'un programme de formation présente des traits distinctifs pour en arriver à déduire qu'il y a adéquation entre les moyens utilisés et les objectifs proposés. Il ne suffit pas non plus d'une preuve d'émergence par rapport aux modèles passés ou contemporains pour conclure à la capacité d'influence novatrice. S'il est vrai que la réalisation de toute réforme radicale de l'enseignement est, dans une très large mesure, fonction d'un changement profond chez les personnels scolaires, il faut toutefois que les programmes de rénovation proposée à ces derniers soient aptes à produire des agents d'innovation. Néanmoins, il ne pourrait s'agir d'une formation directe "endoctrinante" mais plutôt d'une formation ouverte, "conscientisante" étroitement reliée aux situations où elle serait utilisée.

Or, même si le programme de l'ARP comprend beaucoup d'éléments nécessaires à la formation de futurs novateurs, il ne nous

est pas apparu d'une façon évidente que ce programme soit suffisant pour réaliser cette fin. En effet, nous nous interrogeons sur un certain nombre d'aspects, dont voici les principaux:

3.2.1 - Les changements d'attitudes

D'abord, y a-t-il eu effectivement chez les participants un changement significatif d'attitudes et sur quoi a porté un tel changement? Dans l'hypothèse qu'une attitude plus critique ait pu se développer, compte tenu des activités du programme, dans trois directions, à savoir, face à soi-même, face aux institutions et face au savoir et à la transmission du savoir, dans lequel de ces sens s'est opéré le changement et quelle en sera la durée? N'y aurait-il pas eu même des cas de déformation, i.e. de pertes des gains enregistrés? Comme l'ARP n'a jamais fait l'objet d'une évaluation scientifique (1), il semble difficile de trouver réponse à ces questions et à bien d'autres.

3.2.2 - Le transfert des acquisitions

Nous nous interrogeons aussi sur le transfert à la pratique en salle de classe des acquisitions faites particulièrement pendant les stages en milieu social ou industriel. L'idée directrice est-elle vraiment de dissiper l'illusion pédagogique faite d'ignorance du monde non scolaire et de la croyance en l'autonomie du pédagogique? Ou encore s'agit-il vraiment d'aller puiser de l'information sur le monde du travail et de faire mieux prendre conscience aux enseignants de l'interdépendance entre les phénomènes sociaux d'une part et les phénomènes scolaires d'autre part?

3.2.3 - La continuité dans la formation

De plus, peut-on parler d'une formation globalisante lorsqu'on sait que le groupe-classe éclate régulièrement à l'occasion des activités autres que celles qui sont formellement axées sur la dynamique du groupe? Cette alternance de la vie intensive de groupe avec des cours de type magistral et d'autres activités

---

1) C'est le problème beaucoup plus général, et sans solution définitive à notre connaissance, de l'évaluation (et à plus forte raison de l'évaluation "scientifique") d'actions de ce type plus orientées vers le développement personnel et l'acquisition ou le renforcement de potentialités multidirectionnelles que dans le sens d'une programmation linéaire des effets.

directives, qui est perçue comme bénéfique par les formateurs, comporte-t-elle un bilan positif pour tous les stagiaires? Une telle alternance rend-elle vraiment le candidat plus apte à s'adapter à son futur milieu de travail ou plus clairvoyant et plus critique face à ce milieu? Les étudiants interrogés semblaient sensibilisés à la complexité de la situation mais ils n'étaient pas d'accord sur la valeur d'une telle alternance.

3.2.4 - Le décloisonnement des personnels

Il est surprenant de constater que le modèle de fonctionnement ne reflète pas tout à fait l'idée directrice d'étroite collaboration entre les différents agents de l'éducation. Comment s'expliquer que les formateurs psycho-sociologues se dissocient si ouvertement des responsables des autres activités de formation (les intervenants) au point de revendiquer à eux seuls le titre de formateurs? La reproduction d'un tel modèle ne risque-t-elle pas de hiérarchiser et de cloisonner les agents de l'éducation dans un établissement au lieu de faciliter l'intégration et le travail d'équipe?

3.2.5 - La cohérence entre les composantes du modèle

Dans quelle mesure ces contraintes formelles et administratives (extérieures à l'ARP, et qu'il ne lui est pas possible d'éviter) sont-elles gênantes?

Il semble difficile de concilier l'exigence d'un projet personnel et les implications de la signature du contrat initial -- portant sur le nombre d'heures d'activités de formation, le nombre de jours de congé, l'assiduité obligatoire liée à des indemnités mensuelles et les frais de scolarité -- avec la philosophie même qui anime ce projet et l'ensemble du programme. Dans quelle mesure ces pratiques conditionnent-elles les motivations profondes et maintiennent-elles l'esprit d'autoritarisme d'une part et celui de dépendance d'autre part, chez des stagiaires qui se destinent normalement à devenir cadres pédagogiques et administratifs? En fait, les stagiaires expriment des vues différentes et ambiguës sur ces pratiques et il est évident qu'ils ne partagent pas tout à fait l'attitude de satisfaction manifestée par les formateurs sur ce sujet. Aussi certains stagiaires les vivent-ils difficilement, d'autant plus peut-être qu'ils peuvent ressentir une ambiguïté ou même une contradiction avec les tendances à l'auto-formation et la responsabilité personnelle.

CONCLUSION

En conclusion, nous sommes d'avis que l'ARP s'applique sérieusement à répondre de mieux en mieux aux besoins de libération qu'expriment les candidats. On peut lire à la page 24 du Document 315, juin 1970 de l'ISP, que "ceux qui l'ont connue à ses débuts ne la reconnaîtraient pas". Il est à souhaiter que cette transformation qui semble un élément positif du point de vue des responsables trouve un écho dans tous les milieux qui ont accueilli les "finissants" de l'ARP. Il semble aussi désirable pour le plus grand bien de tous les intéressés, que la capacité d'engendrer des changements valables et durables fasse l'objet d'une évaluation et d'un suivi plus systématiques et plus rigoureux que l'observation ponctuelle et fragmentaire qu'a pu exercer en moins de trois jours l'équipe franco-québécoise du C.O.P.I.E.

ANNEXE I

INSTITUT SUPERIEUR DE PEDAGOGIE
5, quai aux Fleurs
75004 PARIS

CONTRAT DE FORMATION

Entre M. .....

et l'Année de Rénovation Pédagogique

qui honore 47 semaines de travail effectif à raison de 30 heures par semaine, se décomposant comme suit :

- 400 heures de formation de groupe se déroulant les lundis et jeudis durant toute l'année jusqu'au 20 Juin inclus ;
- 500 heures de formation théorique, dont six heures minimum par semaine suivies à l'I. S. P., fixées après négociation selon le choix du stagiaire en fonction de ses besoins ;
- 500 heures de stages pratiques fixés après négociation suivant le choix du stagiaire.

Le projet personnel de formation sera élaboré et évalué avec l'un des formateurs de l'A. R. P. lors de trois entretiens minimum.

Le stagiaire a droit aux congés scolaires de Noël et de Pâques et à un temps de congés payés durant la période d'été équivalent à deux jours par mois de formation.

En cas d'absence, le stagiaire est soumis aux règlements de son statut de salarié. Les absences seront déclarées à la Direction du Travail et de la Main d'Oeuvre. Des cas exceptionnels pourront être examinés, mais l'absence ne pourra excéder trois journées dans l'année.

Le stagiaire recevra de la Direction du Travail et de la Main d'Oeuvre une indemnité de salaire durant 51 semaines, plus une indemnité "congés payés" égale au douzième de la somme qu'il aura touchée.

Le stagiaire s'engage à verser à l'I. S. P. les frais d'inscription à l'A. R. P., soit 2900 F, en six versements mensuels consécutifs de 400 F, à partir du 30 Novembre 1976.

500 F d'acompte ayant été versés au moment de l'inscription.

Lu et approuvé

Le stagiaire — Pour les formateurs de l'A. R. P.

La Directrice de l'I.S.P.

ANNEXE II TABLEAU D'ACTIVITES HEBDOMADAIRES

	matin	après-midi
LUNDI	ARP REUNION PLENIERE DES STAGIAIRES	ARP PETITS GROUPES DE TACHE
MARDI	ISP SEMINAIRES ISP ET POSSIBILITES DE COURS A L'EXTERIEUR	ISP
MERCREDI	ISP FORMATION DIDACTIQUE ET CONFERENCES AVEC INTERVENANTS EXTERIEURS	ISP
JEUDI	ARP 1er semestre: PETITS GROUPES DE TÂCHE 2ème semestre: en alternance - TRAVAIL CORPOREL - GROUPES DE CONTRÔLE	ARP GROUPES D'EVOLUTION
VENDREDI	ISP NOTAMMENT 1er semestre: FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS 2ème semestre: PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION	ISP

ANNEXE III

institut supérieur de pédagogie

formation professionnelle des enseignants et formateurs

5, quai aux fleurs, 75004 paris · téléphone 033.54.82

1976-1977

une journée par semaine, d'octobre à janvier ou de janvier à mai.

✱

CONTEXTE *La formation des enseignants et des formateurs s'est effectuée jusqu'ici dans deux directions : le perfectionnement dans les disciplines d'enseignement, la sensibilisation aux relations dans la classe ou dans le groupe de formation. Ces deux voies sont aussi nécessaires l'une que l'autre. Mais elles sont souvent perçues comme antagonistes. Ceux qui sont préoccupés en priorité de recyclage didactique sont parfois soupçonnés de ne chercher que des "recettes". Ceux qui se préoccupent d'abord de modifier leurs attitudes éducatives sont souvent accusés de mépriser la compétence.*

Nous refusons de faire nôtre l'un comme l'autre de ces deux procès d'intention, et nous proposons une troisième approche qui tend à dépasser l'antagonisme des deux premières.

OBJECTIFS GENERAUX

Pour permettre aux enseignants et aux formateurs d'acquérir et de développer leurs compétences professionnelles, on propose 6 objectifs :

1° repérer les dimensions spécifiques d'une situation de formation : groupe, tâche, relations, institution.

2° analyser le processus "enseigner" et la communication pédagogique : comment transmet-on les savoirs et les savoir-faire ?

3° analyser le processus "animer" : comment facilite-t-on les relations entre élèves ou stagiaires ? Quelles sont les attitudes qui facilitent l'entretien pédagogique ?

4° analyser le processus "apprendre" : qu'est-ce qu'apprendre ? Comment quelqu'un apprend ?

5° analyser le processus "penser" et le processus "créer" comment stimuler les capacités créatrices ?

6° analyser le processus "évaluer" : comment définir des objectifs pédagogiques, comment organiser mettre en oeuvre et juger des programmes de formation ?

MODALITES DE FONCTIONNEMENT

Le cycle de formation est constitué de 30 séances de 3 heures chacune (modules), regroupées en 15 journées de deux modules (2x3 h). Les trente modules sont distribués en 6 séquences susceptibles de former des unités indépendantes. Ainsi :

1er exemple : on peut envisager de suivre la séquence 5 (stimulation des capacités créatrices) sans avoir suivi les séquences 1 à 4.

2e exemple : on peut suivre la séquence 1 sans être obligé de s'engager pour la totalité du Cycle.

1e exemple : on peut, après avoir participé à la séquence 1, reprendre le cycle au début d'une autre séquence de son choix.

Ces modalités ont pour but de favoriser une plus grande souplesse de fonctionnement et, en particulier, de permettre aux participants de personnaliser leur participation en fonction de leur disponibilité et de leur intérêt.

MODALITES DE TRAVAIL

Ce cycle de formation se tiendra à égale distance du cours magistral et du simple échange d'opinions en groupe. On cherchera à y reconstituer des situations pédagogiques, à prendre les faits pour point de départ, à les analyser chaque fois avec des instruments spécifiques.

CALENDRIER

Le cycle sera répété deux fois. Il aura lieu :

Le VENDREDI soit d'octobre à janvier
soit de janvier à mai;

de 9 h 30 à 12 h 30 -- de 14 h à 17 h

Séquence 1 :	*repérer les dimensions spécifiques d'une situation de formation.*	*vendredis 8, 15 et 22 octobre.*	*vendredis 28 janvier - 4 et 11 février.*
Séquence 2 :	*analyser le processus "enseigner"*	*vendredis 5, et 12 novembre.*	*vendredis 18 février, 4 mars.*
Séquence 3 :	*analyser le processus "former"*	*vendredis 19 et 26 novembre.*	*vendredis 11 et 18 mars.*
Séquence 4 :	*analyser le processus "apprendre"*	*vendredis 3, 10 et 17 décembre.*	*vendredis 25 mars 1er et 22 avril.*
Séquence 5 :	*analyser le processus "orâer"*	*vendredis 7 et 14 janvier.*	*vendredis 29 avril et 6 mai.*
Séquence 6 :	*analyser le processus "évaluer"*	*vendredis 21, 28 janvier et 4 février.*	*vendredis 13, 27 mai et 3 Juin.*

LIEU : Au siège de l'I. S. P. - 5, quai aux Fleurs, 75004 PARIS

FRAIS D'INSCRIPTION

	totalité du cycle	journée
Personnel des Administrations, Entreprises, etc.	1500 F	100 F
Enseignants, Formateurs	700 F	45 F
Enseignants dont les établissements cotisent à l'Institut Catholique de Paris	500 F	35 F

Achevé d'imprimer à
Québec en août 1973, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

E D U Q 8370166 B

Conseil franco-québécois d'Orientation
pour la Prospective et l'Innovation en Éducation

MISSIONS D'OBSERVATION
sur la
FORMATION
des
ENSEIGNANTS

VOLUME 2
Expériences scandinaves

Québec, 1979

E D U Q 8370166 B

Conseil franco-québécois d'Orientation
pour la Prospective et l'Innovation en Éducation

MISSIONS D'OBSERVATION
sur la
FORMATION
des
ENSEIGNANTS

VOLUME 2
Expériences scandinaves

Québec, 1979

Publication réalisée dans le cadre
de la coopération franco-québécoise
par le ministère de l'Education du
Québec.

Dépôt légal: troisième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-00116-8

TABLE DES MATIERES

Page

1- L'ECOLE ROYALE D'ETUDES PEDAGOGIQUES DU DANEMARK 1

Mission d'observation réalisée par M. Buteau, G. Ferry et M. Simondin

2- L'"ECOLE NORMALE NECESSAIRE" DE TVIND AU DANEMARK 39

Mission d'observation réalisée par M. Buteau et M. Simondin.

3- SECONDE MISSION A L'"ECOLE NORMALE NECESSAIRE" DE TVIND 71

Mission d'observation réalisée par M. Buteau, R. Millot et L. Arenilla.

Page

4- PROJET "PLUS" (FORMATION EN COURS D'EMPLOI DES CHEFS D'ETABLISSEMENT) ET PROJET "LUT" (FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN SUEDE 99

Mission d'observation réalisée par R. Millot et M. Simondin

L'ECOLE ROYALE D'ETUDES PEDAGOGIQUES

DU DANEMARK

TABLE DES MATIERES

	Page
I - INTRODUCTION	2
II - L'ECOLE ROYALE D'ETUDES PEDAGOGIQUES DU DANEMARK	2
A - Objectifs	2
B - Organisation	4
C - Activités d'enseignement	5
D - Activités de recherche	8
E - Personnel	11
F - Effectifs étudiants	12
III - NOTES SUR QUELQUES INSTITUTS OU DEPARTEMENTS	14
A - Institut de mathématiques	14
B - Institut d'histoire	16
C - Institut des langues modernes - Section de français	18
D - Institut de pédagogie et de psychologie	19
IV - PROBLEMES ET DIFFICULTES	20
A - Fréquentation des cours	20
B - Nature des cours	20
C - Abandon des cours	21
D - Restrictions budgétaires	21
E - Relation entre théorie et pratique	22
V - ANALYSE DU MODELE ET CONCLUSION	23
Annexe 1	29
Annexe 2	31
Annexe 3	35
Annexe 4	37

I - Introduction

Dans le cadre des activités de recherche du C.O.P.I.E., une équipe franco-québécoise s'est rendue au Danemark pour s'y familiariser avec quelques établissements d'enseignement dont l'Ecole Normale Nécessaire de TVIND pour la formation initiale des maîtres et "l'Ecole royale d'Etudes pédagogiques" vouée à la formation continue. Le présent rapport traitera de cette dernière institution dont nous avons pu visiter la filiale d'Aarhus le 21 février et le Centre principal de Copenhague du 22 au 25 février; il résumera les renseignement recueillis au cours des entretiens que les responsables de la DLH ont eu l'obligeance de nous accorder et dans les documents gracieusement mis à notre disposition.

Pour mieux comprendre le rôle et l'influence de la DLH[1] dans le contexte de l'enseignement danois, le lecteur peut retrouver à l'annexe 2 une description sommaire du système scolaire au Danemark que nous avons empruntée d'une part à la plaquette intitulée Schools and Education in Denmark publiée en 1972 par Det Danske Selskab et, d'autre part, à la version française d'un document du Conseil de l'Europe, CCC/EP (76) 1.

II - L'ECOLE ROYALE D'ETUDES PEDAGOGIQUES DU DANEMARK

A - OBJECTIFS

Connue en français sous la double appellation d'Ecole royale de Sciences de l'Education et d'Ecole royale d'Etudes pédagogiques du Danemark, la Denmarks Laererhojskole, ci-après désignée par le sigle DLH, fut fondée en 1856 pour la formation des enseignants en exercice dans les écoles primaires (Folkeskolen). Selon une longue tradition danoise les enseignants ont toujours manifesté un vif intérêt pour les programmes de perfectionnement et il semble bien que le développement de la formation continue ait conditionné l'évolution de la DLH tout au long de son histoire.

---

1) Denmarks Laererhojskole.

En 1963, la DLH fut reconnue officiellement par une loi spéciale comme institution d'études supérieures. Elle relève donc de la Direction de l'enseignement supérieur et, à l'instar de celle des universités, sa finalité est explicitement axée sur l'enseignement et la recherche. Plus précisément, la DLH poursuit les objectifs suivants:

a- Assurer la formation continue des maîtres de l'enseignement de la folkeskole (de la première à la dixième année, dans le système scolaire danois) et des écoles normales, seminarium, ainsi que celle d'autres personnels scolaires de même niveau professionnel;

b- Développer et promouvoir la recherche scientifique et en utiliser les résultats dans l'intérêt de la folkeskole;

Il est aussi stipulé dans les statuts de la DLH qu'elle doit tendre à accroître chez ses étudiants l'autodétermination dans leur pratique professionnelle.

Pour réaliser ces différents objectifs, la DLH entretient une coopération étroite avec la Direction de l'Enseignement primaire et des écoles normales du Ministère de l'Education.

On insiste sur le fait que les objectifs de la DLH n'incluent pas la formation initiale des enseignants de la folkeskole ni du gymnasium. On nous signale avec conviction que la DLH défend fortement le principe du maintien de cette séparation entre la formation initiale et la formation continue, même si elle est souvent interprétée comme un facteur de discontinuité.

On souligne toutefois que non seulement la DLH compte des maîtres de l'école normale parmi ses étudiants mais aussi un assez bon nombre parmi ses enseignants à temps partiel, tant à Copenhague que dans les autres centres régionaux. De plus, les écoles normales recrutent certains de leurs maîtres parmi les anciens étudiants ou les diplômés en études supérieures de la DLH.

On reconnaît cependant qu'il est souhaitable que les relations avec l'école normale s'amplifient de plus en plus mais on ne tend nullement vers l'unification des deux fonctions.

En outre, on envisage une collaboration de plus en plus suivie avec les écoles, les enseignants et les syndicats d'enseignants afin de mieux travailler à l'amélioration de l'éducation des enfants, à la promotion de la coopération des enseignants entre eux et avec les parents, et, plus globalement, au perfectionnement des éducateurs.

B - ORGANISATION

Les règles de gestion de la DLH sont celles des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur au Danemark. La DLH est dirigée par un Recteur, un haut conseil de direction, des bureaux d'administration et des commissions d'études.

Le Recteur est élu par et parmi les professeurs à plein temps, pour une période de trois ans, suivant certaines modalités, et il peut être réélu. Le présent Recteur, le Professeur Harold Torpe, réélu quatre fois, occupe son poste depuis douze ans.

Il est assisté d'un vice-recteur, élu pour deux ans. Le professeur Henning Andersen qui est responsable de l'organisation de notre visite occupe ce poste depuis quatre ans. Font aussi partie de la haute direction deux administrateurs nommés dont l'un est responsable des questions financières et l'autre, des questions pédagogiques. Dans les différentes commissions d'études, on retrouve une représentation paritaire des enseignants et des étudiants. Dans les conseils d'instituts et les bureaux régionaux, les adjoints techniques et administratifs sont aussi représentés. L'annexe 3 reproduit la composition détaillée de ces divers organismes de participation aux décisions.

En plus d'un établissement central situé à Copenhague, la DLH comprend, depuis 1966, sept filiales réparties dans différentes régions du Danemark, notamment à Esbjerg, Haderslev, Skive, Vordingbord, Odense, Aalborg et Aarhus.

Récemment, dans un mouvement de décentralisation, une plus grande indépendance a été accordée aux centres régionaux par rapport à l'établissement principal de Copenhague. Des commissions d'études ont été créées dans chaque centre. Ces commissions assument désormais une partie des fonctions qui incombaient aupa-

ravant soit au directeur du centre, soit à l'un des conseils de direction. De plus, ces centres régionaux comptent eux-mêmes des antennes qui permettent une meilleure dissémination des services offerts aux enseignants. Le réseau d'Aarhus comprend des campus à Randers, Silkeborg et Horsens.

Afin de maintenir des liens étroits entre la DLH et le public, un conseil largement représentatif a été créé dans chaque centre régional. Ce conseil qui a des fonctions consultatives, est composé de représentants des filiales locales du Syndicat national des enseignants, des autorités scolaires, des écoles normales, etc. Les conseils tiennent deux ou trois réunions par an, durant lesquelles sont examinées les activités de l'établissement.

Dans sa structure interne, la DLH se subdivise sur une base disciplinaire traditionnelle en treize instituts regroupés en trois secteurs:

a- Sciences de l'éducation: un institut

b- humanités: sept instituts (religion, danois, langues modernes, sciences sociales, histoire, géographie, musique)

c- sciences et mathématiques: cinq instituts (physique, chimie, biologie, science de la nutrition et mathématiques)

Chaque institut dispense de l'enseignement et poursuit de la recherche. Il est dirigé par un conseil qui est chargé de l'administration des ressources financières, matérielles et humaines dans le domaine couvert par la discipline en question. Une commission d'études est responsable de l'enseignement dans chaque discipline. Ses décisions portent sur les contenus et les stratégies d'enseignement que suggèrent les groupes d'enseignants, selon une politique de participation et de décentralisation.

C - ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT

C'est par la multiplicité et la variété des cours qu'elle dispense que la DLH maintient la grande portée de son influence dans le contexte scolaire. En effet, selon un décret royal de 1971, les fonctions pédagogiques de la DLH comportent les tâches suivantes:

a- La présentation de cours avancés pour les enseignants des secteurs réguliers, spécialisés et extra-scolaires (jeunes, adultes, etc.) dans les domaines de la pédagogie et de la psychologie et dans toutes les disciplines scolaires (sauf quelques exceptions dont l'éducation physique).

b- La création de cours destinés à d'autres catégories de personnels scolaires tels que psychologues, bibliothécaires, administrateurs, conseillers d'orientation, etc.

c- L'instauration de cours offrant une formation complémentaire aux professeurs d'écoles normales et d'écoles affiliées aux écoles normales.

d- L'organisation et l'animation de conférences publiques.

e- L'organisation de programmes d'études supérieures conduisant aux grades de candidus paedagogiae, (à peu près l'équivalent de la maîtrise) licentiatus paedagogiae et doctor paedagogiae.

Les cours se présentent sous différentes modalités mais leur durée, leur forme et leur contenu doivent être approuvés par la Commission d'études compétente après avoir été choisis, étudiés et recommandés par des groupes d'enseignants et d'administrateurs selon un long processus de consultation. Un catalogue d'une centaine de cours est ainsi mis à la disposition des enseignants dès le mois de mars pour l'année suivante. (Cf. annexe 4, p. 37)

Les cours se donnent sur les campus des filiales et sous-filiales de la DLH ou sur place dans les folkeskolen ou même par correspondance. Ils sont proposés pendant l'été ou pendant l'année scolaire, à plein temps ou à temps partiel. Ils peuvent faire partie de cycles d'études de longue durée (plus de 70 heures) ou de courte durée variant à partir de quelques jours jusqu'à cinq mois. Toutefois les plus populaires sont ceux qui durent toute l'année scolaire à raison d'au moins trois heures par semaines. Contrairement aux cours d'un seul semestre, ces cours d'une année donnent droit à une décharge professionnelle partielle.

En moyenne, les classes comptent de 25 à 30 étudiants. Les méthodes d'enseignement varient considérablement depuis le système du cours magistral jusqu'à celui du cercle d'études presque

totalement autogéré par les participants. Cependant, les approches les plus courantes ont un caractère mixte et sont axées sur une participation plus ou moins importante de la part des étudiants.

Les Commissions d'études encouragent les séminaires et la discussion comme approche didactique. Mais un interlocuteur d'Aarhus constate qu'il reste encore beaucoup d'étudiants qui, à cause de leurs antécédents, semblent encore préférer les cours magistraux où ils peuvent se limiter à écouter, à prendre des notes, et à faire des devoirs. Il ajoute que certains critiquent les cours à contenu traditionnel et réclament des cours qui les aident davantage à résoudre leurs problèmes. Mais ils ont peine à s'entendre sur l'identification et la priorité des problèmes à étudier, ce qui engendre dans certains cas de longues et stériles discussions. De l'avis de plusieurs interlocuteurs, la DLH est à la recherche de formules plus satisfaisantes; pour mieux répondre aux besoins du plus grand nombre, la DLH a mis sur pied des cours expérimentaux présentant des modalités particulières et comportant des éléments d'innovation:

a- Cours-séminaires en collaboration avec la radiodiffusion danoise, dispensés à l'école même, ouverts à tous les enseignants, portant sur les implications de la réforme scolaire, selon un plan de trois ans:
   1975 - le rôle de l'enseignant;
   1976 - le contenu des programmes et la didactique des disciplines;
   1977 - certaines spécialités, e.g. l'orientation, l'enfance exceptionnelle (1).

b- Cours spéciaux pour les enseignants des écoles-pilotes dans le cadre du Programme de recherche et de développement.

c- Cercles d'étude d'une durée d'un an, dirigés par un professeur de la DLH à temps plein, à raison de deux heures par semaine.

d- Cours pour équipes locales dirigés sur place par un formateur de la DLH d'une durée d'un an à raison de trois heures par semaine.

---

1) On entend par ce terme inspiré de l'américain, l'enfance "handicapée".

e- Cercles d'étude autodéterminés et formés d'enseignants d'un même milieu pour discuter de problèmes communs avec l'assistance à temps partiel d'un conseiller venant de la DLH.

f- Cours accélérés, à plein temps, d'une durée de trois semaines, en alternance avec des stages, sous la direction d'un professeur de la DLH.

g- Cours modulaires, "multimedia", faisant partie d'autres cours et comportant l'assistance de consultants.

Sauf pour la plupart des cours conduisant aux grades supérieurs, les cours de la DLH ne comportent pas d'examen. Cependant des attestations de participation sont émises décrivant la durée et les grandes lignes du cours suivi.

Les cours portant directement sur les aspects psychologiques et pédagogiques de l'éducation semblent de loin les plus recherchés. D'autre part, les cours de perfectionnement dans les différentes disciplines visent pour la plupart, non seulement l'élargissement des connaissances, mais aussi l'étude des aspects didactiques propres à chaque discipline. Cependant il ne s'agit que de théories générales et d'objectifs particuliers, car, selon un principe de non-directivité admis à la DLH, l'enseignant doit s'autodéterminer dans le choix du contenu et du déroulement de son enseignement.

D - ACTIVITES DE RECHERCHE

La DLH jouit d'un budget spécial pour la recherche en éducation. Tout le personnel à plein temps doit poursuivre de la recherche aussi bien que dispenser de l'enseignement. Nos interlocuteurs d'Aarhus nous indiquent que les cinq formateurs qui sont engagés à plein temps consacrent 40% de leur emploi du temps à la recherche.

Au début, on s'est intéressé à l'étude empirique des méthodes d'enseignement. Plus tard, dans les années 60, on s'est tourné plutôt vers les théories et les modèles de didactique. La dernière décennie révèle une tendance sociologique et psychologique.

On déplore que la recherche ne soit pas plus florissante, mais on rappelle que la DLH compte présentement près de 160 activités de recherche en cours. Quelques-uns des domaines les plus explorés sont: le développement verbal et intellectuel chez les jeunes enfants, l'aptitude à résoudre des problèmes, la lecture et la dyslexie, l'utilisation de l'informatique à l'école, etc... Même s'il se fait beaucoup plus de recherche appliquée que de recherche fondamentale, la DLH soutient que ces deux domaines sont étroitement liés et également essentiels. Dans le domaine de l'éducation, le problème est de savoir ce que devrait être la recherche. Il y a, d'une part, la simple recherche que poursuit l'enseignant dans sa salle de classe, car tout maître, par son métier, est un chercheur; d'autre part, on voit d'ambitieux projets comme celui d'établir le rôle que joue l'activité musicale dans le développement intellectuel total des jeunes enfants.

Les chercheurs sont habituellement influencés par le climat politique, l'opinion publique et les média d'information dans le choix d'objets de recherche. La nouvelle législation scolaire, par exemple, a eu une incidence sur la recherche. On étudiera la méthodologie de l'enseignement des notions sur la société. L'Institut de chimie examinera les méthodes pour l'enseignement des notions reliées à la pollution. L'Institut de mathématiques explorera l'enseignement de la géométrie aux enfants de douze ans. Enfin, la DLH est invitée à faire partie d'un comité consultatif national créé pour l'étude prospective de l'enseignement en 1990.

D'autres tendances émanent de besoins immédiats, tel l'enseignement du danois comme langue seconde aux migrants. Rappelons que la recherche, comme le perfectionnement des maîtres, doit tendre vers l'amélioration de l'école. Or, la recherche ne peut avoir que peu d'influence sans l'apport de l'enseignant car c'est lui qui a droit de décision dans la pratique de son enseignement. A cette fin, de l'avis de tous, il faut s'assurer la collaboration des maîtres surtout en ce qui a trait aux nouvelles approches et au nouveau matériel scolaire.

Il est aussi fait mention de l'évaluation comme champ de recherche. On admet que la DLH n'a pas de longue tradition dans ce domaine mais qu'elle y accorde de plus en plus d'attention. On reconnaît que les circonstances actuelles ne se prêtent pas à l'étude des aspects théoriques et méthodologiques de l'éva-

luation et que la pratique courante est nécessairement empirique et post facto. En général, on distingue deux catégories de problèmes: ceux qui ont trait à l'évaluation partielle et formative et ceux qui sont reliés à l'évaluation globale et sommative.

L'évaluation partielle porte sur la réalisation immédiate des objectifs de formation propres à chaque cours. Un projet de cette nature, SEI (Student Evaluation of Instruction), mis en marche récemment, est considéré comme une innovation. Les participants sont appelés à répondre à des questionnaires objectifs sur leur perception de la valeur et de la pertinence de l'enseignement reçu dans le contexte de cours dispensés par des professeurs de la DLH. Malgré les avantages d'une telle démarche d'évaluation, on demeure très conscient des problèmes de validité qu'elle comporte.

L'évaluation globale, par contre, concerne la productivité et l'efficacité de la DLH en regard de sa finalité qui est, rappelons-le, celle de promouvoir les intérêts du système scolaire par le truchement de la formation continue des maîtres et la recherche scientifique en éducation. On se rend compte des énormes dimensions et principalement de la perspective longitudinale de ce type d'évaluation qui ne peut se vérifier que dans le changement ultérieur du comportement et des attitudes des élèves et de toute la société. Pour des raisons pratiques on se penche actuellement sur l'analyse de l'influence directe que peuvent exercer les programmes de perfectionnement sur le comportement et les attitudes professionnels des participants.

On nous mentionne aussi que les cours multimédia pour enseignants font présentement l'objet d'un programme d'évaluation qui utilise le questionnaire et l'entrevue comme sources de données (ELK 75-79). L'échantillon comprend un groupe expérimental de 500 étudiants pris au hasard parmi les 11 000 maîtres inscrits annuellement à ces cours et un groupe témoin de 500 maîtres provenant des non-participants. Une première étape a permis de faire des comparaisons pertinentes et d'apporter certains changements dans les cours et dans les procédés d'évaluation pour les étapes subséquentes.

On note aussi qu'il y a peu de collaboration entre les différents Instituts de la DLH et entre la DLH et d'autres établissements du Danemark ou de l'extérieur. On sent de plus en plus le besoin d'aller à l'encontre de la tradition et de développer une plus grande interdisciplinarité dans les activités de recherche. L'on constate aussi que même les implications théoriques d'une telle interdisciplinarité constituent un terrain de recherche.

En conclusion, on fait remarquer que le problème des chercheurs se pose sérieusement à la DLH. C'est ce qui a incité certains Instituts à organiser des séminaires d'initiation à la recherche, même si la DLH n'est pas préposée à la formation des chercheurs.

E - PERSONNEL

La DLH compte à peu près 150 professeurs à temps plein et 1 800 chargés de cours à temps partiel. Comme dans les universités on y retrouve différentes catégories de professeurs: 25 titulaires, 35 associés ou agrégés, 60 adjoints ou assistants et près de 25 chercheurs. A l'exception d'une dizaine qui sont préposés aux centres régionaux, dont cinq à Aarhus, les professeurs à plein temps sont attachés au centre national de Copenhague.

De l'avis de tous, le nombre restreint de professeurs à temps plein est insuffisant, surtout dans les centres régionaux, compte tenu des responsabilités administratives, pédagogiques et scientifiques sans cesse croissantes de la DLH. A Aarhus, par exemple, on doit chercher la collaboration d'environ 125 formateurs à temps partiel. Même s'il est assez facile de recruter ce personnel supplémentaire parce que la majorité des cours se donnent en fin d'après-midi ou le soir, l'on constate que ce recrutement exige beaucoup de démarches. De plus, on souligne que le déséquilibre entre le personnel permanent et le personnel temporaire tend à engendrer le dispersement et rend difficile la cohérence dans l'organisation et le déroulement des programmes.

L'expérience professionnelle antérieure des formateurs de la DLH est variée. Un grand nombre ont déjà enseigné à l'école primaire, au gymnasium ou à l'université. D'autres ont une formation de psychologues, de sociologues, de travailleurs sociaux, etc. De plus, les étudiants inscrits à des programmes d'études

supérieures sont souvent invités à donner des cours dans leur spécialité ou à animer des groupes d'étude. Il est à remarquer que les femmes semblent être en infime minorité, même si l'on prétend qu'il ne s'y pratique aucune discrimination.

F - EFFECTIFS ETUDIANTS

Rappelons d'abord que la DLH est essentiellement un centre de recyclage et de perfectionnement pour les personnels scolaires mais surtout pour les enseignants de la folkeskole. En fait, c'est la seule institution d'Etat qui offre un programme de formation continue qui soit accessible en principe à tous les enseignants qui ont déjà reçu une formation initiale.

Mais il semble bien que tous les maîtres ne profitent pas également des programmes qui leur sont offerts. Même si les inscriptions varient d'année en année, il y a des tendances assez constantes. Selon l'un de nos interlocuteurs, il y a actuellement au Danemark près de 55 000 enseignants dans les écoles primaires. De ce nombre, à peu près le tiers ne sont jamais venus en contact avec la DLH. Par ailleurs, on estime qu'à peu près 35% des enseignants en exercice s'inscrivent annuellement à l'un ou l'autre des campus de la DLH, dont 2 500 à Copenhague même. Les inscriptions à temps plein ne sont que de 475, c'est-à-dire, moins de 1%. Dans la région d'Aarhus, où on dénombre une population enseignante de 7 000, ne furent retenues en 1976-77 que 26 des 90 candidatures reçues pour un programme à temps plein. Par contre, dans tout le Danemark, près de 4 000 suivent des cours intensifs l'été. Quant aux études supérieures, elles attirent à peu près 1 000 étudiants, ce qui est beaucoup moins que les simples cours de perfectionnement qui attirent presque 17 000 participants dont un peu plus de la moitié suivent des cours de 70 heures ou plus.

On nous signale deux raisons principales qui peuvent expliquer en partie le fait qu'il y ait encore une si forte proportion de maîtres qui ne s'inscrivent pas à la DLH. D'abord, il y a le problème des distances, particulièrement pour ceux qui enseignent dans de petites écoles éloignées des grands centres. Puis, comme dans bien d'autres pays, les femmes sont en très forte majorité dans la folkeskole. A cause de leurs nombreuses responsabilités professionnelles, familiales et sociales, un bon nombre d'entre elles n'ont guère de temps à consacrer à leur formation

continue. D'ailleurs, on nous fait remarquer que les sessions en internat sont surtout fréquentées par les hommes et qu'il y a beaucoup plus d'hommes que de femmes qui participent aux cercles d'étude. Cependant nos interlocuteurs espèrent pouvoir corriger cette situation par l'instauration de nouveaux modèles de formation. En s'appuyant sur l'utilisation de moyens audio-visuels, de la télévision et de la radio, ces nouvelles formes de cours pourront simplifier les déplacements et les dérangements et seront ainsi accessibles à un plus grand nombre de candidats. Quelques-unes de ces innovations ont déjà été énumérées plus haut.

La participation à un programme de perfectionnement est facultative et gratuite. Elle ne comporte pas d'exigence institutionnelle; elle ne fait l'objet d'aucune pression de la part du milieu, des parents ou des instances supérieures. En général, les maîtres y voient un complément utile de formation, un moyen de se retrouver avec d'autres pour étudier leurs problèmes quotidiens. La récente loi scolaire qui met l'accent sur la connaissance de la société contemporaine et qui décrète qu'une heure hebdomadaire soit consacrée à l'approfondissement de cette notion, incite beaucoup d'enseignants à chercher de l'assistance auprès de la DLH.

Même si, comme il fut déjà mentionné, la participation aux cours n'est pas reliée directement à la promotion professionnelle, elle s'accompagne habituellement d'une réduction de service. Pour les étudiants à temps partiel, le ministère de l'Education a établi un barème spécifiant dans quelle mesure les heures de participation aux cours de perfectionnement sont imputées sur les heures hebdomadaires d'enseignement obligatoire des enseignants. A la discrétion des autorités locales, l'enseignant peut-être déchargé de ses obligations pour suivre des cours, selon le barème suivant:

2	heures	d'enseignement	pour	3	heures	de cours hebdomadaire;
3	"	"	"	4	"	" "
5	"	"	"	5	"	" "
6	"	"	"	6	"	" "

A remarquer que ces conditions ne s'appliquent que dans les cas de cours de perfectionnement étalés sur toute l'année scolaire.

Quant aux étudiants à plein temps, ils peuvent être complètement déchargés de leurs obligations d'enseignement dans le cadre de l'un des programmes suivants:

A - Versement par l'Etat d'une indemnité de remplacement aux enseignants qui suivent des cours d'une durée de trois à dix mois;

B - Les frais de remplacement peuvent être assumés par les instances locales, dans le cas de cours d'une durée inférieure à trois mois;

C - Les étudiants qui ne perçoivent pas d'indemnité de remplacement peuvent demander une bourse qui, à l'heure actuelle, va de 110 à 150 couronnes danoises par mois.

III - NOTES SUR QUELQUES INSTITUTS OU DEPARTEMENTS

A - INSTITUT DE MATHEMATIQUES

Le personnel comprend onze professeurs à temps plein. Ceux-ci ont tous une formation de mathématiciens mais ils s'intéressent de plus en plus à la pédagogie, à la psychologie et à tout ce qui touche l'enseignement de leur discipline. Ils ont publié un guide pour l'orientation des enseignants, car le programme-cadre, préparé par le gouvernement, ne trace que les grandes lignes de l'enseignement des mathématiques: aux enseignants incombe la responsabilité de décider du contenu et des moyens. La DLH doit donc aider les enseignants à se servir efficacement de leur autonomie dans ce domaine.

Contrairement à ce qui se passe en France, on insiste sur une approche humaine plutôt que formelle. On essaie de faire valoir de nouvelles raisons d'aimer les mathématiques: on mentionne que les raisons esthétiques jouent un rôle important et visent à éviter le blocage souvent associé à l'apprentissage de cette discipline au secondaire. On croit qu'il s'agit d'un problème d'attitude. De plus, on est d'avis que la capacité d'abstraction de l'enfant est plus grande que celle qu'établissent les théories piagétiennes et que, par conséquent, il est possible d'intégrer l'enseignement des mathématiques au vécu de l'élève et de faire tomber toute appréhension au sujet de cette discipline.

Dans cette perspective, la DLH offre des cours de perfectionnement qui durent de 100 à 200 heures et qui visent à aider l'enseignant à faire aimer les mathématiques et à mieux remplir sa tâche. On compte actuellement dans tout le Danemark près de 7 000 enseignants qui suivent l'un ou l'autre des quelque cent cours qui sont dispensés cette année. La plupart des sessions comprennent un exposé, du travail en équipes sur un projet, puis une réunion plénière de discussion et de mise en commun.

Le programme d'études supérieures exige trois ans d'études à plein temps. La plupart des candidats s'y inscrivent à temps partiel et prennent en moyenne sept ans pour en compléter toutes les exigences, y compris la rédaction d'un mémoire. C'est un programme très demandé. Il y a présentement quatre-vingts étudiants. Ne sont admis que ceux qui enseignent depuis au moins deux ans, qui peuvent lire l'allemand et l'anglais et qui ont une forte base en mathématiques générales et en calcul différentiel. Le programme est axé dans une proportion de 50% sur les connaissances mathématiques, y compris la statistique et l'informatique, et 50% sur l'épistémologie, la didactique, la psychologie, etc. des mathématiques aux autres disciplines et sur l'importance de donner aux enseignants une solide base scientifique tout en leur inculquant une large formation psychopédagogique. Pour appuyer cette dualité, on nous rappelle que le prochain congrès d'Helsinki consacrera une bonne partie de ses activités à l'étude des programmes de psychologie, de philosophie, de sociologie et de linguistique qui doivent faire partie intégrante de la formation des enseignants.

On compte déjà une quarantaine de diplômés. Finalement, on signale qu'au lieu de devenir consultants dans les écoles où ils pourraient exercer une influence dynamique sur leurs collègues, ces diplômés sont devenus, pour la plupart, professeurs d'écoles normales.

Les activités de recherche sont nombreuses. On s'intéresse au rôle et à la fonction des symboles chez les enfants, aux relations spatiales, à l'utilisation pédagogique de l'informatique, à l'influence des mathématiques sur le développement du langage, à l'élaboration de nouveaux cours et à la publication de plusieurs ouvrages.

Finalement l'Institut a pu obtenir des subventions nécessaires pour mettre sur pied une bibliothèque imposante où se retrouve une riche collection de plus de 20 000 ouvrages et périodiques écrits en plusieurs langues et traitant de mathématiques et d'enseignement des mathématiques à tous les niveaux. Le Centre de Copenhague travaille en étroite collaboration avec les Instituts de mathématiques des centres régionaux, en planifiant et en organisant des cours et en assurant la production du matériel didactique nécessaire.

B - INSTITUT D'HISTOIRE

Les dix professeurs attachés à l'Institut d'histoire visent expressément à offrir des cours à la fois intéressants et utiles dans un contexte de formation continue. L'enseignement de l'histoire est obligatoire de la 3è à la 7è année, mais facultatif de la 8è à la 10è année. L'histoire fait aussi partie de l'enseignement des sciences sociales. Les enseignants viennent donc en assez bon nombre suivre des cours à la DLH.

La DLH n'enseigne pas de cours d'introduction à l'histoire générale du Danemark. On y procède plutôt par la discussion de thèmes susceptibles d'intéresser les enseignants et leurs élèves et par l'étude des moyens à prendre pour arriver à mieux faire comprendre l'histoire. On met l'accent surtout sur l'histoire contemporaine, mais pas exclusivement; la Chine de Mao, la Renaissance en Italie, les Vikings, les peuples arabes depuis soixante ans, etc... sont des exemples cités. Les étudiants choisissent leurs thèmes et l'enseignement se donne sous forme de conférences et d'exposés par les participants, suivis de discussions sur le thème historique présenté et sur l'enseignement de ce thème. Habituellement, les thèmes sont étudiés sur le plan politique, économique ou social.

Comme dans les autres Instituts, il est possible de poursuivre un programme d'études supérieures en enseignement de l'histoire. Les cours visent à donner une formation aussi complète que possible pour l'enseignement de l'histoire. Ils portent sur certaines périodes de l'histoire, sur l'historiographie et sur les méthodes de recherche. Les étudiants doivent faire un stage d'adjoint de recherche et ils doivent produire un rapport. Ils se familiarisent ainsi avec la méthodologie historique et avec les tâches de l'historien. Ils apprennent aussi certaines démarches qui leur seront utiles dans leur enseignement.

On indique que présentement on tend à amener les étudiants à réfléchir principalement sur la question du contenu de l'enseignement de l'histoire à la folkeskole. On s'interroge systématiquement sur les concepts et sur l'interprétation à transmettre. L'obtention du diplôme exige la rédaction d'un mémoire préparé sous la direction de l'un des spécialistes de l'Institut et reflétant la recherche et la réflexion de l'étudiant sur cette question.

Les professeurs de cet Institut considèrent d'une importance vitale la recherche tant en histoire qu'en didactique de l'histoire. Selon la législation scolaire de 1975, la société danoise doit être perçue comme une société pluraliste et, dans une telle société, on doit amener les jeunes à faire leurs propres choix. La connaissance de l'histoire est un facteur important dans l'éducation des futurs citoyens. A cette fin, la production de manuels scolaires et de matériel didactique requiert de la recherche préalable qui explore avec une certaine rigueur les besoins et les intérêts des élèves et des enseignants. Parmi les recherches en cours, on souligne l'étude des conséquences des théories piagétiennes sur l'enseignement de l'histoire, l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Danemark depuis 1951, les implications pédagogiques de la narration historique, de l'utilisation des films historiques, les conditions sociales au Danemark pendant la première guerre mondiale, etc.

On insiste beaucoup sur les nombreux problèmes qui entourent l'enseignement de l'histoire et sur l'énorme besoin de recherches à entreprendre dans ce domaine. Le choix des thèmes et des périodes relevant des élèves, le programme peut difficilement comporter une représentation mondiale complète de l'histoire. Les manuels varient d'école en école parce qu'ils sont choisis par les enseignants etque ceux-ci ressentent facilement, dans l'exercice de leurs droits et fonctions, des lacunes dans leur préparation et leur information. Les pressions sont nombreuses et variée , mais la DLH vise à réaliser une synthèse fructueuse des tendances divergentes au sujet de la priorité à accorder aux connaissances ou à la didactique. En outre, elle considère que pour les enfants l'enseignement de l'histoire a pour but une connaissance relativiste des faits actuels et que pour eux le passé doit fournir surtout un facteur d'explication. De plus, comme chaque historien se réclame d'une philosophie, les thèmes peuvent être étudiés du point de vue communiste, social-démocrate, bourgeois ou autre, se-

lon les tendances et l'interprétation du professeur. Cependant, habituellement, il semble que celui-ci présente le point de vue des autres aussi bien que le sien. En général, la DLH se place dans une perspective libérale et tient compte que l'histoire s'écrit et se lit dans un contexte donné.

C - INSTITUT DES LANGUES MODERNES -SECTION DE FRANCAIS

C'est surtout pour les maîtres qui enseignent le français en 10è année que des cours sont offerts soit dans le cadre du simple perfectionnement soit dans le cadre d'études supérieures. On fait remarquer que la clientèle est plutôt limitée parce que l'étude du français est facultative en 10e et qu'à peu près 30Z des élèves choisissent cette option.

Les cours de la DLH portent sur la langue orale et écrite, la littérature et la civilisation et n'exigent aucun examen. Les cours se donnent pendant trente-cinq semaines à raison d'une leçon hebdomadaire de trois heures en fin d'après-midi. Les étudiants sont en moyenne quinze par classe. Les manuels de langue sont en danois et la grammaire s'enseigne en danois. On utilise beaucoup la traduction mais on fait aussi des exercices structuraux oraux et écrits à partir de dialogues. On accorde beaucoup d'importance à la lecture individuelle à haute voix et à la compréhension de la langue orale. On utilise fréquemment le magnétophone. Les oeuvres littéraires sont analysées tant du point de vue du contenu (thèmes, personnages, lieux, relations, etc.) que du point de vue linguistique. On entraîne syatématiquement à l'explication de textes et on préconise surtout l'usage de dictionnaires bilingues.

Le programme d'études supérieures comprend à peu près 30Z de psychologie, de psychopédagogie et de docimologie. Le reste du programme est consacré à la linguistique, à la langue, à la littérature et à la civilisation françaises. Le programme conduisant à un diplôme à peu près équivalent à la maîtrise est de trois ans, mais très peu de candidats sont inscrits à plein temps.

Des recherches sémantiques sont en cours sur les textes non littéraires utilisés dans les écoles normales, les lycées et les universités. On est à élaborer une grille d'analyse qui permette d'évaluer la contribution de la linguistique à la compréhension des textes. Les étudiants participent aux recherches des professeurs de la DLH et à la préparation d'ouvrages à publier.

D - INSTITUT DE PEDAGOGIE ET DE PSYCHOLOGIE

Cet Institut occupe une place prépondérante dans le fonctionnement de la DLH. En plus de dispenser une grande variété de cours de perfectionnement ne comportant aucun examen, il offre trois programmes d'études supérieures, à savoir en sciences de l'éducation, en psychologie scolaire et en enseignement. Les modalités administratives sont les mêmes que celles qui ont déjà été décrites pour les autres Instituts.

Le programme en sciences de l'éducation est comparable à celui qu'offrent les universités tout en étant un peu plus axé sur les applications puisqu'il s'adresse à des maîtres en exercice. Il conduit à un diplôme qu'on situe entre la maîtrise et le doctorat des universités américaines.

Le programme de psychologie s'adresse à ceux qui désirent devenir psychologues scolaires ou conseillers d'orientation. Le Danemark est divisé en 13 sections urbaines et 103 sections non-urbaines comprenant chacune un centre multidisciplinaire desservant un bassin de population scolaire d'environ 5 000 enfants. L'équipe de ce centre est formée de psychologues scolaires, de psychologues cliniciens, de travailleurs sociaux, d'éducateurs spécialisés, etc... En incluant deux catégories de psychologues, on résout le problème que soulève la question de la formation pédagogique préalable pour les psychologues qui doivent travailler dans les milieux scolaires. La DLH souhaiterait organiser des activités régulières réunissant tous ces spécialistes mais, jusqu'à présent, il ne lui a été possible de regrouper que quelques types de spécialistes à l'occasion d'une session de quatre jours.

Une récente restructuration des programmes de formation des psychologues scolaires permet aux étudiants de se familiariser chaque année avec les aspects théoriques expérimentaux et appliqués de la psychologie. L'on considère que cette nouvelle progression de l'enseignement est plus pertinente que celle qui consistait à consacrer toute une année à chacun de ces aspects.

Il semble y avoir une pénurie de diplômés en psychologie scolaire puisqu'il y a encore plus de cinquante postes vacants, même si le salaire de ces spécialistes est supérieur à celui des enseignants.

IV - PROBLEMES ET DIFFICULTES

A - FREQUENTATION DES COURS

L'objectif de la DLH est de fournir des services à tous les enseignants. Même si la fréquentation semble s'accroître constamment, on se rend compte que ce sont à peu près les mêmes 15 000 qui reviennent tous les ans et qui semblent confisquer les cours. On tente d'analyser ce phénomène, d'élaborer de nouveaux formats de cours afin d'amener tous les enseignants à profiter de cours de perfectionnement. Les efforts ne sont pas vains, car les statistiques provisoires de l'année courante indiquent que 50% des participants étaient nouveaux; mais l'on considère que ces données exigent une analyse plus profonde avant d'être interprétées comme le reflet d'un progrès remarquable.

B- NATURE DES COURS

Des sondages menés auprès de certains enseignants démontrent que dans quelques milieux l'on pense que la DLH est trop théorique et que son enseignement n'influence pas suffisamment les écoles. C'est là une critique à laquelle la DLH est très sensible. Il est évident que tous les cours ne se prêtent pas également à des applications immédiates et que dans les cours qui portent sur les connaissances dans une discipline, telle la chimie, la mathématique, on est moins enclin à rechercher constamment l'aspect pratique. De plus, dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie, il n'est pas facile de répondre aux besoins variés d'une trentaine d'enseignants provenant d'une trentaine d'écoles différentes. Il est presque illusoire de croire que, à la suite d'un cours, l'influence isolée de chacun de ces enseignants sera également dynamique dans leur milieu respectif, surtout quand ce milieu comprend de cinquante à soixante autres enseignants.

C'est pourquoi la DLH se tourne de plus en plus vers l'organisation de groupes d'études plus ou moins autonomes du point de vue du choix des objectifs immédiats et des contenus de cours et formés d'enseignants qui travaillent dans le même contexte scolaire. On tend aussi à former des groupes un peu plus homogènes qui puissent analyser sur place leurs problèmes communs. Cependant l'on constate qu'il y a encore un grand nombre d'enseignants qui préfèrent le type de cours traditionnel, à contenu fixe et gé-

néral. L'an passé, les demandes d'inscription à des cours traditionnels ont été deux fois plus nombreuses que les places disponibles tandis que les inscriptions à des cercles d'études ont été relativement inférieures.

C - ABANDON DES COURS

On a remarqué qu'il y avait un grand nombre de défaillances parmi les enseignants qui s'inscrivaient individuellement à des cours où ils ne retrouvaient pas d'autre collègues de leur milieu immédiat. Des cercles d'études à inscription nécessairement collective - au moins 50% des enseignants d'une même école - ont été formés pour permettre à la dynamique du groupe de stimuler une meilleure participation. Le fait d'avoir à discuter d'une question devant des collègues constitue une garantie d'authenticité. Cependant pour éviter que le cercle d'études formé d'enseignants du même milieu ne conduise qu'à un perfectionnement en vase clos, il faut prévoir l'assistance d'un expert. Celui-ci devrait participer dès le mois d'avril à la planification à long terme; il devrait être présent au moment critique du démarrage et ensuite participer à quelques reprises aux réunions du cercle d'études.

On signale qu'un quart des cercles d'études ont avorté en 1975 faute d'impulsion extérieure de la part d'un expert de la DLH. Un autre quart ont dû interrompre leurs activités parce qu'ils ne réussissaient pas à réaliser le consensus sur la répartition des tâches.

L'intensification de l'assistance de la DLH semble bénéfique. En janvier 1977, on rapporte que 80% des cercles d'études fonctionnent encore, particulièrement ceux dont l'objet est l'enseignement du danois. Même dans l'attente de résultats définitifs, il semble permis de prévoir une progression.

D - RESTRICTIONS BUDGETAIRES

Les restrictions budgétaires reliées à la conjoncture économique sont à plusieurs reprises indiquées comme un facteur sans cesse présent, au niveau de la planification, de l'organisation et de l'implantation des programmes. Les ressources matérielles et humaines étant limitées, il faut exploiter au maximum les moyens disponibles afin de maintenir un sain équilibre entre la qualité et la quantité des services offerts. Compte tenu du

nombre relativement restreint de professeurs à temps plein et de certains inconvénients du recours à des équipes volantes et temporaires, on tente d'employer le plus utilement possible les moyens audio-visuels, les techniques modulaires et la documentation imprimée. Le succès remporté par l'utilisation de bandes magnétoscopiques dans la prestation de certains cours de base dans le domaine de l'enfance inadaptée incite à étendre le procédé à d'autres cours. L'utilisation de cassettes et de diapositives semble faciliter l'animation d'un bon nombre de cercles et d'équipes d'étude. La collaboration de la radio et de la télévision permet à la DLH de décupler son action et de rejoindre surtout les enseignants qui ne peuvent se déplacer sans inconvénients.

E - RELATION ENTRE THEORIE ET PRATIQUE

De l'avis de l'un des formateurs de la DLH, le problème de l'interpénétration de la théorie et de la pratique crée de nombreux dilemmes dont les trois qui sont énumérés ci-après.

D'abord les objectifs de l'école danoise sont fondés sur les principes suivants: l'homme est une créature libre; la société existe par et pour l'homme; les moyens qui servent à édifier la société sont la connaissance et les méthodes d'apprentissage et d'expression. Ce sont là des idées abstraites qui sont traduites différemment selon les contextes politiques, économiques et sociaux et qui peuvent s'interpréter de diverses manières dans la pratique éducative quotidienne. En conséquence, des difficultés sérieuses peuvent surgir quand il faut opter entre la défense de l'autodétermination et la promotion de la participation à la détermination collective, entre le bien individuel de l'enfant et l'intérêt commun de la société.

La conciliation de la théorie et de la pratique suscite d'autres problèmes quand il s'agit de transposer dans la salle de classe pleine de variables incontrôlables des données de la recherche scientifique qui postule le contrôle complet des variables. Ces données doivent être considérées comme utiles mais limitées. Elles peuvent servir de grille d'évaluation d'une action passée et de source d'inspiration pour l'action future, mais elles peuvent difficilement constituer la ligne directrice de la pratique courante. Il faut beaucoup de perspicacité pour éviter les pièges d'un empir'sme excessif qui rejette toute théorie et ceux d'un théorisme absolu qui néglige les contingences pratiques.

Le troisième dilemme dont il est fait mention est celui de la synthèse que l'enseignant doit faire de ses idées expériences et ressources personnelles dans l'exercice de ses responsabilités de fonctionnaire au service de l'enfant. S'agit-il de pratiquer un art dans une complète libéralité ou d'exercer une activité selon les règles plus ou moins impératives de la bureaucratie et de la science?

Dans le but d'aider l'enseignant à mieux résoudre les nombreux problèmes résultant de ces dilemmes et à prendre les décisions nécessaires, la DLH doit donc poursuivre avec acharnement sa recherche des meilleurs moyens susceptibles de fournir à l'enseignant une solide compréhension des principes fondamentaux et des théories scientifiques ainsi que lui insuffler le courage d'agir avec maturité en toute occasion pour le plus grand bien de l'enfant et de la société.

V - ANALYSE DU MODELE ET CONCLUSION

En général notre visite et nos entretiens à la DLH nous ont donné l'occasion de vérifier la plupart des éléments décrits dans le rapport Lawton (Conseil de l'Europe, Document CCC/EP (76) 1) et de compléter notre information sur la structure, l'organisation et les activités de cette institution. Notre description constitue donc notre perception du modèle de fonctionnement. Il nous reste donc à analyser ce modèle du point de vue de ses traits distinctifs, de sa conformité aux intentions premières de sa création, de son évolution, de sa productivité, de sa force d'impulsion sur d'autres institutions et de son influence dynamique sur la société.

Dans ses relations avec ses centres régionaux et ses instituts, la centralisation bureaucratique nous semble encore un caractère dominant, même si graduellement les centres régionaux développent de plus en plus d'autonomie grâce à quelques structures de décentralisation au niveau de certaines décisions.

Dans ses relations avec sa clientèle, les enseignants, une attitude démocratique se manifeste dans l'ensemble des organismes consultatifs et des comités d'études qui veillent à ce que les décisions tiennent compte des choix des enseignants.

Dans ses relations avec le système scolaire, la DLH semble jouir d'une certaine autonomie qui la place au-dessus des pressions qui tenteraient de la faire dévier dans la poursuite de ses objectifs. Mais cette autonomie ne conduit nullement à l'isolement ou au paternalisme. La DLH maintient avec le milieu scolaire des relations de collaboration et de soutien tout en visant constamment à le stimuler et à le revitaliser, sans toutefois le brimer dans sa propre autonomie.

Dans le choix de ses moyens, elle reconnaît qu'il lui faut, d'une part procéder par collégialité afin d'assurer la viabilité de l'entreprise et, d'autre part, pratiquer la flexibilité nécessaire pour répondre à la vaste diversité des besoins.

Sur le plan des méthodes pédagogiques de formation, elle tend à greffer prudemment l'innovation sur la tradition et elle propose une pluralité de formules et une ouverture de lieux qui permettent des choix sur le type d'action nécessaire.

Une autre orientation qui semble se dessiner de plus en plus clairement c'est celle de partir de l'étude collective de problèmes vécus pour arriver à l'élaboration de solutions pertinentes et efficaces. Cette démarche qui s'appuie sur l'analyse de la pratique pour déboucher sur la théorie présuppose une large collaboration entre les enseignants et une mise en commun de leurs expériences, de leurs efforts et de leurs réflexions. C'est pourquoi cette tendance vers le travail d'équipe se retrouve aussi dans les lignes directrices de l'action de la DLH. De plus en plus, la formation continue se dissocie des formules de prestation individuelle.

Du point de vue de la pratique de l'innovation à la DLH, il semble y exister une certaine contradiction dialectique inhérente à l'idéal démocratique qui sous-tend toutes les institutions de la société danoise. Les formateurs de la DLH veulent promouvoir le changement dans les habitudes scolaires mais ce changement doit se faire par la base, c'est-à-dire, par les enseignants qui doivent eux-mêmes engendrer les mutations souhaitées. D'une part, la DLH vise à entraîner l'enseignant à discuter et à soumettre efficacement au consensus de ses élèves les objectifs contenus et méthodes de son propre enseignement. Pour ce faire, elle doit impliquer l'enseignant dans la discussion des objectifs, contenus et méthodes des programmes de formation qu'elle doit dispenser.

Il semble difficile de travailler d'une façon scientifique traditionnelle dans un tel système. Dans certains cas, selon une conception plus dogmatique que dynamique de la connaissance, les enseignants souhaitent qu'on leur indique clairement ce qu'ils doivent faire; quelques-uns désireraient même des recettes, des prescriptions, des ficelles; par ailleurs, ils savent que la DLH ne peut leur dicter quoi que ce soit, car ce serait au détriment de l'autodétermination dont ils jouissent dans leur salle de classe. Pour contourner ce dilemme, la DLH a opté pour l'attitude de disponibilité au dialogue permanent.

De plus, comme les enseignants sont exposés constamment à des situations imprévues et par conséquent plus ou moins anxiogènes, ce dialogue permanent permet à la DLH de proposer des éléments de formation qui rassurent tout en entraînant à mieux affronter l'inconnu. Ce genre d'assistance est une opération délicate et exige beaucoup de tact. Dans cet esprit, en dépit des restrictions budgétaires, la DLH continue de préparer annuellement, en collaboration avec ses organismes de consultation, un volumineux catalogue de cours. Cependant il arrive que des cours considérés par la DLH comme étant très valables par rapport à certains problèmes courants, n'attirent que peu d'inscriptions de la part des enseignants. La DLH continue d'inclure ces cours dans l'annuaire tout en maintenant avec honnêteté la description des objectifs et de la structuration de l'intervention, dans l'espoir qu'éventuellement les enseignants les choisiront en plus grand nombre. L'offre demeure sous forme de "supermarché honnête". En somme, l'analyse des demandes exprimées par les enseignants ne semble pas démontrer une convergence complète avec les fins que poursuivent les formateurs de la DLH. Ceux-ci doivent donc, tout en restant à l'écoute des enseignants et en tenant compte de leurs appréhensions, essayer de les amener à percevoir leurs besoins selon la ligne de pensée de la DLH et à orienter leurs demandes davantage vers l'innovation. Il s'agit donc d'équilibrer l'offre et la demande, tant du point de vue quantitatif que qualitatif par des interactions qui se retrouvent au niveau des préalables mais qui font aussi partie de la prestation de la formation. C'est là un élément important de toute la problématique de la DLH et toute l'ampleur semble en être bien sentie, même si la recherche des solutions et la mise en place de nouvelles stratégies restent empreintes d'optimisme et de fierté.

Il peut être injuste de comparer le modèle de fonctionnement par rapport au modèle original sans observation directe sur le terrain et sans contact avec les formés. Cependant une certaine déviation de l'intention première semble perceptible au niveau des études supérieures. Il apparaît que les diplômés des Instituts d'études supérieures se dirigent généralement vers les établissements de formation plutôt que de retourner dans les écoles. Ils brouillent donc un peu la ligne d'intention de la DLH qui se trouve ainsi impliquée dans la formation de formateurs tout en se privant de certaines occasions immédiates de produire de meilleurs maîtres. La DLH reconnaît que c'est là un problème de motivation et de mobilité professionnelles chez les enseignants qu'il faut aborder avec souplesse et analyser avec une certaine ouverture d'esprit.

Dans le domaine de la formation continue, la DLH n'est pas le seul établissement à offrir ses services. D'autres organismes régionaux, tels les syndicats, les communautés locales, etc..., organisent des opérations ponctuelles qui consistent surtout en de courtes sessions axées sur un aspect précis. Mais il n'existe aucun mouvement concurrentiel ou adverse et la DLH semble avoir le champ libre pour atteindre sa clientèle. Même TVIND qui s'apprête à ajouter une expérience de formation continue à ses programmes existants, ne semble pas une menace pour l'expansion de la DLH parce que les modèles créés par les formateurs de l'Ecole Normale Nécessaire de TVIND ne s'adressent qu'à un type bien spécial de candidats.

En terme de prospective, deux questions semblent être au centre des préoccupations de la DLH. Il s'agit, d'une part, de la contribution de la DLH à l'ouverture progressive de l'école sur la société. Dans le rapprochement de l'école de la vie économique et industrielle, selon les voeux politiques, l'enseignant est le facteur-clé, il ne doit plus vivre en vase clos, sans contact avec le monde du travail. Cette perspective appelle des modifications dans le modèle de la formation initiale mais elle suggère aussi que la formation continue soit envisagée dans de plus grandes dimensions.

D'autre part, la DLH désire intensifier la collaboration entre l'école et la famille, entre les enseignants et les parents. Les parents doivent être mieux informés afin de participer plus

intensément aux décisions scolaires. La DLH pourrait s'adresser directement aux parents, mais elle considère que les enseignants sont ses interlocuteurs privilégiés et qu'il vaut mieux amener ces derniers à rechercher et à cultiver eux-mêmes l'interaction avec les parents. Cependant, l'Association de parents qui existe actuellement semble tendre vers le statu quo. La majorité des parents sont portés, par esprit de conservatisme, à défendre la discipline, la primauté des connaissances et la pratique des notations rigoureuses.

L'information des parents s'impose donc avec urgence. Quant aux syndicats, ils semblent ambivalents sur cette question car ils veulent protéger les enseignants contre toute ingérence qui contrecarrerait l'autonomie des enseignants.

Finalement, comme suite logique à l'attention qu'elle porte actuellement au domaine de l'éducation de l'enfance exceptionnelle, la DLH souhaite pouvoir étendre son action aux travailleurs sociaux qui s'occupent des jeunes, aux professeurs de lycées, aux infirmières scolaires et à d'autres personnels dont les fonctions sont reliées à la population scolaire. Cependant les restrictions financières ne permettent pas cette extension et les syndicats s'y opposent, alléguant que les besoins des enseignants de la folkeskole doivent être les premiers servis. La DLH apparaît donc comme une ressources importante de savoir et de savoir-faire dans le domaine de la formation continue; c'est ce qui en fait une institution prestigieuse dans un pays où la formation continue est hautement valorisée.

Il ne faut pas conclure nécessairement que le modèle de la DLH, quelles que soient ses promesses, soit d'application universelle. Il faut tenir compte du contexte historique, du climat politique et de l'ambiance sociale dans lesquels il est implanté et par lesquels il évolue. Il serait imprudent de croire qu'il puisse se greffer dans un autre système sans possibilité de rejet. Cependant, face aux exigences économiques et professionnelles, il semble indéniable que partout une plus grande importance doive être accordée à la formation continue, particulièrement dans le secteur de l'enseignement. La motivation actuelle est souvent centrée sur l'obtention de crédits universitaires et de promotion salariale et professionnelle. Il serait illusoire de prévoir une transformation rapide de la présente pratique, mais il faudrait dès maintenant susciter la réflexion sur cette question et mettre

sur pied quelques expériences pilotes qui permettraient à certains groupes d'enseignants de poursuivre des activités de perfectionnement qui leur rapportent des avantages aussi valables que l'obtention d'années de scolarité comptabilisables en vue d'une augmentation de traitement. A cette fin, les universités pourraient encourager une plus large participation des enseignants à la planification et à l'organisation des programmes de perfectionnement.

ANNEXE I

VISIT FROM THE FRENCH-QUEBEC STUDY GROUP

FEBRUARY 21st - 25th, 1977

- - - -

PROGRAMME

Monday, February 21

10.00 — The branch institution in Arhus

Danmarks Laererhøjskole,
Universitetsparken, Ny Munkegade, Fysisk institut, Arhus:
Development of the branch institutions.
The decentralization of the further training of teacher.
Curriculum at a branch institution.
Co-operation with the institutes in Copenhagen.
Co-operation with the local school-authorities.
Administration of a branch institution.

Tuesday, February 22

09.30 - 12.00 — General information about The Royal Danish School of Educational Studies.

13.00 - 16.30 — Extraordinary programmes aimed at large number of teachers in Denmark

(Room at 107) — Multi-media programmes.
School-based in-service training of teachers.

Wednesday, February 23

09.30 - 12.00 — New course forms.

(Room A 107) — The relation of theory and practice in in-service training.
Courses in education and psychology.

13.30 - 16.00 — Institute for Mathematics.
Form and content of the courses offered.
Subject-oriented educational studies.
The didactics of the subject.
Subject-oriented educational research.
Co-operation with the branch institutions.

16.00 - 16.30 — Discussion of the programme.

Thursday, February 24

09.30 - 12.00	The Study of Education
(Room A 107)	The Psychological - Educational Study.
	Educational Research
13.00 - 15.00	Institute for History and Social Studies:
	Form and content of the course offered.
	Subject-oriented educational studies.
	The didactics of the subject.
	Subject-oriented educational research.
	Co-operation with the branch institutions.
15.30 - 16.00	Discussion of the programme.

Friday, February 25

09.30 - 12.00	Concluding meeting. Final Discussion.
(Room A 107)	Following up remaining questions

ANNEXE 2

LE SYSTEME SCOLAIRE DANOIS

I - RESEAU SCOLAIRE

A - L'ECOLE PRIMAIRE (folkeskole)

D'après une récente loi édictée en août 1976, la folkeskole comprend une année de classe maternelle et une séquence de dix années d'études primaires. La scolarité est obligatoire jusqu'à la dixième année. La nouvelle folkeskole est essentiellement polyvalente et offre dans les dernières années la possibilité d'enseignement d'une même discipline à des niveaux différents. Avant l'entrée en vigueur de cette loi, le ministre de l'Education a diffusé les principes directeurs régissant le contenu des différentes disciplines, mais l'aménagement détaillé des programmes est confié aux municipalités. Cependant, la nouvelle loi et les programmes eux-mêmes ne donnent que des indications générales afin que dans chaque établissement scolaire, chaque maître organise son enseignement aussi librement que possible. Il est de tradition au Danemark que l'enseignant jouisse d'autodétermination, c'est-à-dire, qu'en toute liberté, il prenne lui-même les décisions concernant son enseignement.

B - L'ECOLE SECONDAIRE (gymnasium)

Le gymnasium dispense un enseignement général qui dure trois ans et qui est centré sur les humanités. L'admission au gymnasium peut se faire à partir de la neuvième ou de la dixième classe de la folkeskole. Les élèves sont admis sur la foi d'une attestation des autorités de la folkeskole certifiant que l'élève est apte à suivre un enseignement de niveau secondaire; ils peuvent aussi être admis sur examen d'entrée. Les trois années de gymnasium s'achèvent par un examen de fin d'études qui, traditionnellement donne accès à l'université, aux écoles normales et à d'autres établissements spécialisés.

Un cycle d'études de deux ans, sanctionné par l'Examen du brevet d'études primaires supérieures, donne presque les mêmes droits que le certificat de fin d'études décerné à la sortie du gymnasium. Ce cycle d'études peut être suivi par des jeunes gens

plus âgés qui ont passé quelque temps sur le marché du travail après avoir quitté la folkeskole. Ce système fait partie d'un plan de libéralisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Malheureusement, ce plan devient de plus en plus compromis du fait que le gouvernement a jugé nécessaire pour diverses raisons de limiter le nombre des étudiants accédant à l'enseignement supérieur. On est à la recherche d'une solution simple et équitable qui ne remette toutefois pas en cause le principe de libéralisation.

Les enseignants du gymnasium et ceux qui préparent à l'Examen du brevet d'études primaires supérieures sont formés dans les universités. En règle générale, ils se spécialisent dans deux disciplines et reçoivent une formation pédagogique, mais celle-ci est beaucoup plus modeste que celle qui est dispensée aux maîtres de la folkeskole dans les écoles normales.

C - ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DE BASE

Le passage de l'école primaire au milieu du travail comporte une période de transition durant laquelle sont organisées des études de plus ou moins longue durée, notamment des cours d'apprentissage et de techniciens ainsi que des cours de préparation aux emplois de la fonction publique.

Une innovation récente particulièrement intéressante doit être soulignée. Il s'agit d'un programme comprenant d'abord, une année de formation de base commune à un certain nombre de métiers, puis, après le choix d'une spécialité, deux ou trois années de formation complémentaire dans l'industrie, avec, en alternance, des stages courts à l'école. Cette filière mène au niveau d'ouvrier qualifié.

D - ECOLE COMPLEMENTAIRES

Il existe un certain nombre d'école privées que les élèves peuvent fréquenter à la place des dernières années de la folkeskole. La majorité de ces établissements sont des pensionnats.

E - ECOLE SUPERIEURES POPULAIRES

Ce sont des établissements de culture générale pour adultes. L'enseignement y est gratuit et ne comporte ni examens, ni tests.

F - EDUCATION BENEVOLE DES ADULTES

Cet enseignement est organisé par les municipalités ou par des organismes privés. Il comporte une grande variété de cours adaptés aux besoins des adultes et se donne essentiellement le soir.

II - LES ENSEIGNANTS DE LA FOLKESKOLE

A - FORMATION

Les écoles normales (seminarium), au nombre de trente, assurent la formation des maîtres de l'enseignement primaire. Ce sont des instituts pédagogiques indépendants dirigés, soit par l'Etat, soit par des organismes privés subventionnés à 100% par l'Etat. Sur le plan de l'organisation, elles ne sont liées ni aux universités ni à la DLH.

La durée de formation dans une école normale est de trois ans et demi à quatre ans. Pour être admis, il faut être au moins titulaire du Certificat de fin d'études obtenu à la fin du gymnasium ou avoir passé avec succès l'Examen du brevet d'études primaires supérieures.

Les futurs enseignants se spécialisent dans deux des disciplines enseignées à la folkeskole et dans l'une des trois spécialités suivantes: jeunes enfants, adolescents, ou handicapés. Le reste du programme d'études porte fondamentalement sur la formation globale requise pour l'enseignement dans toutes les classes de la folkeskole.

Il est à noter que les enseignants des classes maternelles et des activités de loisir sont formés dans des écoles spéciales qui offrent des programmes variés et adaptés aux besoins particuliers de cette clientèle de maîtres.

B - CONDITIONS D'EXERCICE

Les enseignants sont des fonctionnaires employés et rémunérés par les municipalités, mais leur pension leur est versée par l'Etat. La sécurité d'emploi est très grande et les enseignants

sont protégés contre le licenciement. Le traitement d'un enseignant dépend de son ancienneté et atteint son plus haut niveau après quinze années de service. Le traitement n'est pas lié au groupe d'âge ni au niveau de scolarité des élèves dont l'enseignant a charge. De plus, les cours de perfectionnement n'entraînent en soi aucune modification de statut ou de salaire.

C - TÂCHES

Les maîtres de l'école primaire doivent enseigner vingt-sept heures par semaine. L'année scolaire comprend 200 journées d'enseignement. Les maîtres ont aussi le devoir de participer aux activités du conseil de classe, de coopérer avec les parents, etc. Il semble que depuis quelques années, ils passent de plus en plus de temps, en dehors des heures d'enseignement, à l'étude et à la solution des nombreux problèmes issus du développement rapide des écoles.

D - PERFECTIONNEMENT

Outre le programme de perfectionnement de la DLH, un certain nombre de cycles d'études et de séminaires sont organisés à l'initiative locale, souvent municipale. En règle générale, il s'agit de cycles d'études plus courts, avec des objectifs plus concrets que ceux que comportent les programmes de formation et de perfectionnement offerts par la DLH. Ces programmes locaux sont actuellement passés en revue afin de partager de façon rationnelle les diverses responsabilités entre la DLH et les autorités locales. Notons que selon la Loi de 1966, la formation continue des maîtres de la folkeskole doit être placée si possible, sous la tutelle de la DLH.

III - STRUCTURE DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Le Ministère de l'Education comprend un Département pour les questions générales et des Directions spécialisées:

A - La Direction de l'Enseignement primaire et des Ecoles normales;
B - La Direction de l'Enseignement secondaire et des classes préparatoires à l'Examen du brevet d'études primaires supérieures (MF);
C - La Direction de l'Enseignement professionnel;
D - La Direction de l'Enseignement supérieur.

ANNEXE 3

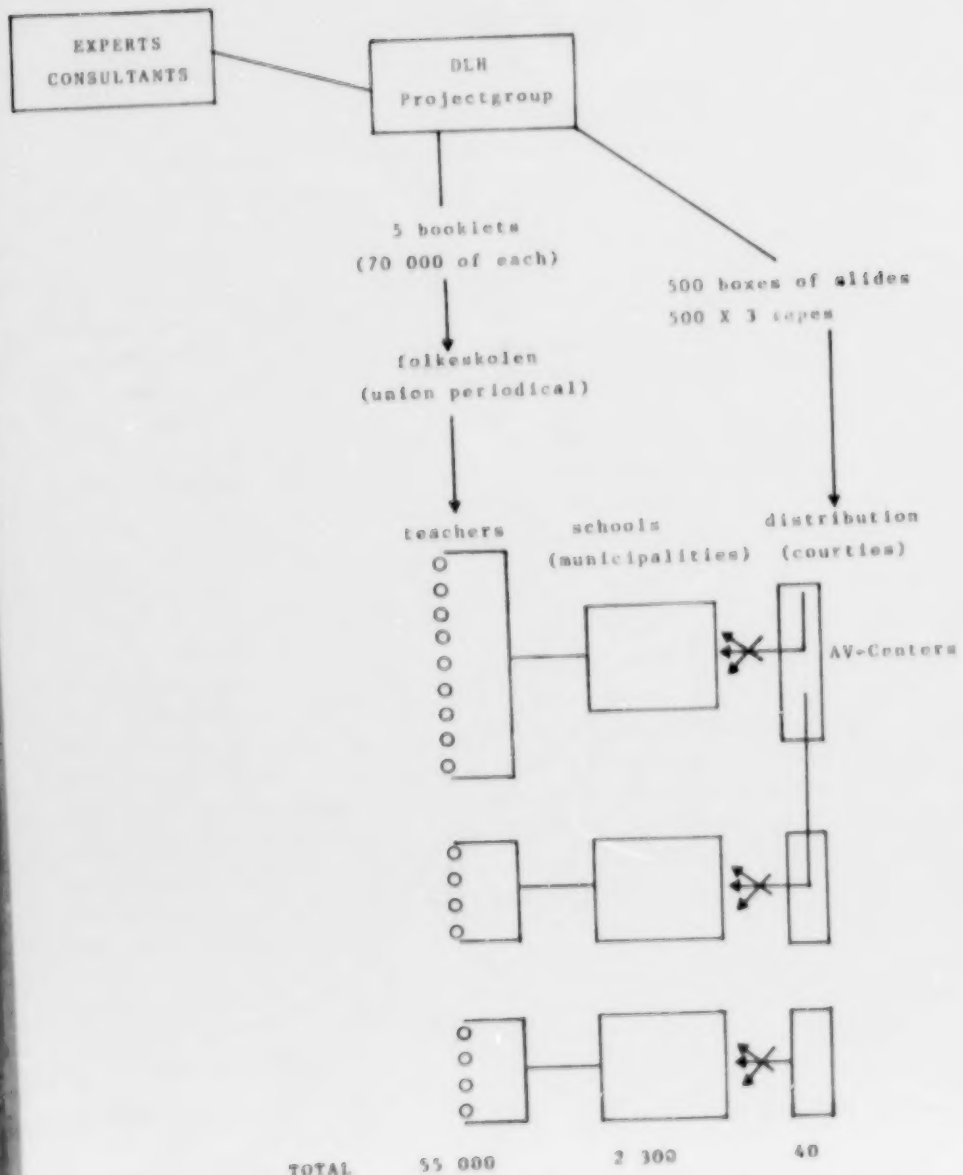
Procedure with the working out of the curriculum and the

the admission of the students

TIME	STEERING/CONTROL ORGAN	ACTION	SUBJECT/THEME
March-June	The Central Study Board	Work out	General lines concerning the working of course programmes
June-mid-September	Study Boards in the institutes and the provincial branches	Work out and forward	Proposals concerning the course programmes
End of Sept. First of Oct.	The Central Study Board	Treat and work out	The total educational offer The curriculum
Mid-October	Governing Board	Ensure that	The total educational offer is in agreement with DLH's tasks
Mid-December	The printed curriculum with sewed in application form is sent out in about 75,000 copies to teachers in the primary school		
Mid-January	Governing Board (by recommendation of the Central Study Board	Set up	General lines concerning priorities in connexion with the implementing of the educational offer
End of January	The Central Study Board	Work out	General lines relating to criteria for admission of students and the obtaining of substitute's expense allowances
February 10 th	The municipal authorities	Forward	Applications for admission to courses and studies
End of February	Governing Board (Budget and Executive Committee	Apportion	Teaching staff to course classes on the basis of the applications received
First of March	The Study Boards	Recommend/ propose	Applicants for admission to the individual course classes
Mid-March	Vice-Chancellor	Admit	Students in the course classes
End of March	C. 10,000 applicants receive notice of admission to courses on September 1st. C. 4,000 are turned down.		

ANNEXE 4

FORM MASTER COURSE



"L'ECOLE NORMALE NECESSAIRE"

DE TVIND AU DANEMARK

AVERTISSEMENT[1]

Exceptionnellement, nous sommes retournés à Tvind en octobre 1977 après une première visite en février.

Pourquoi? Nous y avions trouvé un terrain privilégié pour notre recherche, un de ces lieux "où se produisent (à des degrés divers) des décalages, où existent des éléments de perturbation, par rapport aux systèmes traditionnels, aux modèles courants de formation tels que nous les connaissons en France et au Québec".

La première visite avait été trop brève. Elle avait permis cependant de rapporter une masse importante d'informations et de questions très stimulantes pour les travaux du groupe: c'est Tvind que l'on citait le plus fréquemment dans les discussions.

Aussi, pour en savoir plus, fut-il décidé qu'une seconde mission se rendrait au Jutland, armée de nouvelles interrogations, plus élaborées et plus aiguës. Un membre de la première équipe devait assurer la continuité, tandis que deux nouveaux devaient mettre à l'épreuve l'enthousiasme du premier rapport. Nous avons donc deux textes successifs, que nous avons choisi de publier tels quels (2), non seulement par commodité ou honnêteté, mais parce que c'est peut-être ce qui est le plus pertinent par rapport à la visée majeure du groupe: apporter contribution à une problématique de la formation.

---

1) TVIND suscite un intérêt croissant; les visiteurs y sont toujours plus nombreux. Il est intéressant de lire notamment le rapport de Jules Funck pour le Conseil de l'Europe, plus particulièrement centré sur "l'école itinérante" et la formation des adultes: Jules FUNCK, "L'école de Tvind" au Danemark
Conseil de l'Europe; CCC/EES (77) 34 revisé

2) Voir plus loin: Seconde mission à l'"école normale nécessaire" de TVIND, p. 71.

UN MOULIN A VENT TOUT NEUF

ET DE VIEUX AUTOCARS...

L'ECOLE NORMALE NECESSAIRE DE TVIND

TABLE DES MATIERES

	Page
En guise d'INTRODUCTION:	41
1 - Note sur le système scolaire danois	41
2 - Note sur les maîtres et leur formation	41
3 - TVIND: les conditions de la visite et les sources d'information	43
I) LE "COMPLEXE" DE TVIND:	44
1 - Les origines de l'expérience	44
2 - Une ferme au Jutland	44
3 - Les activités du complexe	45
4 - La communauté des formateurs et la gestion	47
II) L'ECOLE NORMALE NECESSAIRE:	48
1 - Les normaliens	48
2 - La première année de formation	49
3 - La deuxième année de formation	51
4 - La troisième année de formation	53
5 - La quatrième année de formation	54
III) ESSAI D'APPROCHE DU "MODELE" TVIND:	55
1 - Les objectifs explicites des formateurs	55
2 - Essai d'analyse du modèle de référence	56
3 - Tvind et la problématique COPIE	63

EN GUISE D'INTRODUCTION...

1 - NOTE SUR LE SYSTEME SCOLAIRE DANOIS

Depuis le début des années 70, la durée de la scolarité obligatoire a été portée de 7 à 9 ans (1971) et l'école de base unifiée (1976). Aujourd'hui l'école communale (la FOLKESKOLE) rassemble dans un même établissement la formation de base commune obligatoire sans sélection (ni examens, ni filières), pour tous les jeunes danois de 7 à 16 ans. C'est seulement en 10ème classe, vers 16 ans, que s'amorce l'orientation par une diversification qui conduit une partie des jeunes Danois au delà de la scolarité obligatoire, soit vers un établissement technique, soit vers le lycée (Gymnasium). Le lycée, après 3 années d'études dans une des six sections possibles, donne accès aux études supérieures après un examen terminal.

2 - NOTE SUR LES MAITRES ET LEUR FORMATION

La formation des maîtres de l'école obligatoire se fait dans une trentaine d'écoles normales (SEMINARIUM), dix publiques et dix-neuf privées mais toutes financées entièrement par l'Etat. Un projet pour en réduire le nombre et rationaliser leur répartition géographique semble se heurter aux traditions, et à la force de l'autonomie locale. Ces écoles normales recrutent après l'examen terminal du lycée (ou diplôme équivalent) sans limite d'âge; elles assurent une formation en 3 ans ½ (7 semestres) ou 4 ans. Les objectifs de cette formation sont ainsi présentés dans une brochure officielle récente:

1. les normaliens doivent acquérir les fondements théoriques nécessaires pour enseigner à la Folkeskole et se tenir au courant du mouvement des connaissances;

2. les normaliens doivent être entrainés à mettre en oeuvre pratiquement leur savoir en l'adaptant aux réalités scolaires et à la diversité des élèves;

3. les normaliens doivent développer leur personnalité par l'étude, la coopération et le sentiment de coresponsabilité dans leur formation.

Méthodes et contenus de formation, tels qu'on nous les a décrits, ne semblent pas très originaux. A la sortie de l'école normale, le jeune maître doit pouvoir enseigner dans toutes les classes de l'école obligatoire. Il a choisi en cours de formation:

- deux matières dominantes
- une orientation préférentielle vers l'enseignement aux plus jeunes élèves ou aux grands élèves, ou encore aux enfants en difficulté (élèves "inadaptés" qui sont le plus possible intégrés dans les classes normales).

Tout au long de la scolarité obligatoire, les maîtres interviennent donc surtout en professeurs bivalents (dans le domaine des dominantes de leur formation polyvalente).

Les maîtres en exercice ont ainsi le plus souvent un service dont la plus grande partie est consacrée à leurs disciplines dominantes et quelques heures dans d'autres disciplines. Bien entendu chaque maître enseigne dans plusieurs classes différentes. Il est fréquent qu'un maître suive plusieurs années de suite la même cohorte d'élève, pour lesquels il joue le rôle de "professeur principal". Il n'y a aucun avantage de "prestige" à enseigner dans les grandes classes et bien entendu aucun avantage matériel. Le nombre d'hommes enseignant à la Folkeskole est à peu près égal à celui des femmes et ils ne sont pas réticents à travailler avec les élèves les plus jeunes.

Trois remarques pour en terminer sur ce point:

- Il n'y a pas d'"école maternelle" au Danemark. N'existaient jusqu'ici que des garderies dont le personnel n'est pas formé dans les écoles normales, car ce ne sont pas des enseignants. La loi scolaire de 1976 a prévu l'extension d'une année préparatoire pour les enfants de 6 ans mais il s'agit surtout de familiariser les enfants avec le monde de l'école et non de commencer vraiment les apprentissages scolaires.

- La formation des maîtres de l'école obligatoire est à la fois nettement séparée des universités, et aussi de l'Institut National de formation continuée du personnel de la Folkeskole (DANMARKS LAERERHØJSKOLE).

- Les professeurs du lycée sont aussi des professeurs bivalents mais formés à l'Université.

3 - TVIND: LES SOURCES D'INFORMATION ET LE DEROULEMENT DE LA VISITE

Magdelhayne F. Buteau (Québec) et Michel Simondin (France) ont passé environ 48 heures à TVIND, du jeudi 17 au samedi 19 février 1977. Si l'on excepte un repos (bien mérité) dans les chambres rustiques des "nouveaux bâtiments", le temps a été utilisé de la manière la plus intense sans la moindre pause: visite complète et entretiens. La plupart des entretiens ont eu lieu en anglais, ce qui n'a entraîné aucune difficulté compte tenu du parfait bilinguisme de M. Buteau et de l'aisance dans cette langue de tous les résidents de Tvind. Nous avons pu nous entretenir longuement avec plusieurs "formateurs" ainsi qu'avec des élèves du "collège". Il nous paraît inutile de citer les noms. Mais nous voulons nommer au moins Elsa Sorensen qui a guidé notre visite avec une amabilité et une disponibilité totales. Du petit déjeuner au dîner, les repas n'ont pas interrompu nos discussions et on peut dire que nous avons pendant deux jours, largement participé à plein temps à la vie de Tvind, y compris aux humbles tâches quotidiennes, dans une atmosphère de liberté et de simplicité complètes. Aussi n'avons nous eu aucun mérite à nous conformer à l'attitude de "porosité" souhaitée au Séminaire de Montréal. Nous n'avons pu rencontrer les normaliens, qui n'étaient pas encore rentrés de leur grand voyage de 1ère année: pas plus que le fondateur M. A. Petersen, participant lui aussi au voyage. Mais nous avons été invités de façon pressante à revenir.

Par contre, grâce à la liste de noms et d'adresses communiquée par l'équipe de Tvind, nous avons pu avoir à ÅRHUS un long entretien avec une ancienne élève de la promotion 72/76. Nous avons pu ainsi confronter la masse d'informations récoltées au récit très circonstancié d'une expérience personnelle, compléter ou préciser certains points, et enfin tenter d'y voir un peu clair sur les effets possibles de la formation Tvind dans l'exercice du métier. Nous désignerons désormais notre interlocutrice d'Århus par les initiale L.P.

1 - LE "COMPLEXE" DE TVIND

1 - LES ORIGINES DE L'EXPERIENCE

En 1969, Mogens Amdi Petersen, un enseignant que son métier ne satisfait guère, décide de partir avec 8 amis d'Odense pour un voyage autour du monde. Au retour, il propose au Ministère de l'Education de fonder une "école itinérante" pour adultes. Il obtient sans trop de peine que l'Etat danois, traditionnellement ouvert aux initiatives des citoyens et soucieux de formation permanente, subventionne l'entreprise.

Le groupe achète alors un vieil hôtel de l'Ile de FANO. Le succès est immédiat et dès 1970, Fano se révèle trop petit. Par annonces dans des journaux, Petersen trouve alors, en 1971, une nouvelle implantation: en effet le gros bourg d'Ulfborg, près de la côte occidentale du Jutland, à la latitude d'Århus offre une vieille ferme entourée d'un terrain assez vaste, au lieu-dit "Tvind".

Dès 1972, Tvind se développe avec la fondation de l'école normale "nécessaire" inspirée de l'école itinérante. Le ministère accorde son soutien à titre expérimental pour une durée de 4 ans (le temps de conduire à son terme une première promotion de normaliens).

2 - UNE FERME AU JUTLAND (Cf le plan croquis)

Tvind est d'abord une vieille ferme dans une région plate au climat rude à l'Ouest du Jutland, près du gros bourg d'Ulfborg, non loin de la mer du Nord. C'est là, sur un vaste terrain où demeurent quelques bosquets qui coupent le vent que l'on a construit le nouveau Tvind, des écoles originales, parmi les champs cultivables. A l'arrivée, l'oeil est attiré par une tour de 40 mètres: c'est le moulin à vent "le plus haut du monde" encore inachevé en février 1977, appelé à produire l'énergie nécessaire (aujourd'hui fournie par le réseau général). Une équipe d'étudiants et de formateurs s'affaire à réaliser les ailes en fibres de verre. Comme le moulin, tous les bâtiments de Tvind ont été ou sont encore construits principalement par les "gens de Tvind", étudiants et formateurs, avec une aide extérieure réduite le plus souvent, nous

a-t-on dit, à la supervision technique d'ingénieurs et professionnels, Hangar, atelier, gymnase et pavillons de résidence et de travail sont en matériaux légers, du bois surtout. Un étage parfois, mais le plus souvent de plain-pied. Tantôt des toits-terrasses et tantôt pentus. L'ensemble est simple, direct, dispersé sur une vaste étendue plate où des bouquets d'arbres et de simples haies s'interposent pour isoler les uns des autres les groupes de bâtiments. Jamais l'ensemble n'est tout entier sous le regard et l'impression demeure d'une implantation légère en pleine campagne. L'aménagement intérieur est fonctionnel et sobre, bien adapté à une vie en petits groupes de style communautaire. Dans chaque bâtiment au moins un "coin cuisine" qui permet à toute heure de préparer des boissons chaudes et une collation. Un équipement technique qui nous a paru relativement important permet notemment la mise en état de vieux autocars et le fonctionnement d'une imprimerie bien outillée, utilisée pour la réalisation de nombreuses brochures issues très souvent du travail d'exploitation des voyages.

3 - LES ACTIVITES DU "COMPLEXE"

On trouve à Tvind:

- "REJSENDE HOJSKOLE": école itinérante
- "NODVENDIGE SEMINARIUM": école normale
- "EFTERSKOLE": collège

Nous donnons ici une traduction commode et fidèle plutôt que la traduction littérale.

Il existe aussi un "cours intensif" pour préparer l'entrée à l'université: nous n'avons pratiquement pas parlé de cette activité qui ne paraît pas connaître pour le moment un grand développement.

a - L'école itinérante a donc été la première activité de Tvind en 1971. Elle s'adresse à des adultes (âge minimum 18 ans, pas de limite supérieure). Elle s'intègre dans une tradition bien établie au Danemark de "formation permanente" désintéressée, sans objectifs professionnels. Mais, elle est originale dans la mesure où la formation est centrée sur un grand voyage d'environ quatre mois, précédé de deux mois de préparation et ex-

ploite au retour pendant trois autres mois. Chaque année, l'école accueille environ 200 participants qui se répartissent en petits groupes et choisissent parmi les 5 ou 6 voyages proposés. La brochure de présentation pour 1977/78 parue en janvier, offre le choix entre Afrique du Nord et Equatoriale, Etats-Unis, Mexique, Moyen-Orient, Inde, Afrique du Sud. Pour ce dernier voyage, on délaissera en partie les autocars habituels pour un vieux cargo acheté récemment à Liverpool. L'école itinérante en est à sa septième année de fonctionnement et son succès s'affirme sans cesse. Dès 1971, Andi Petersen et ses amis avaient eu l'idée de transposer le "modèle" de l'école itinérante pour en faire la 1ère année de formation dans leur projet d'école normale. De même, dans une variante plus longue (18 mois) l'école itinérante ajoute une période de travail (en usine surtout) dont nous retrouverons la transposition en deuxième année d'école normale. C'est donc à propos de la formation des normaliens que nous préciserons les modalités et les objectifs de ces activités. Notons seulement ici notre entretien avec deux formateurs de l'école itinérante qui nous ont parlé de leur dernier voyage en Union soviétique et en Albanie, le coût, pour l'année, s'est élevé à Kč 11 000 par personne un certain nombre en ayant réglé une partie en participant à la construction d'un nouveau bâtiment à Tvind. La préparation du voyage n'avait pas oublié de rassembler une abondante documentation sur le Danemark, destinée à être communiquée aux Soviétiques et Albanais, et si possible échangée. Quant à la période d'exploitation, elle a permis de nouveaux voyages - plus brefs - en Europe Occidentale, à des fins de comparaison, notamment en ce qui concerne la condition des travailleurs et les syndicats.

b - le collège: c'est une école "après l'école" (efterskole) ou si l'on préfère une école "alternative", correspond aux classes de premier cycle du second degré, pour des adolescents qui sont en difficulté dans le système scolaire banal. Il y a cette année 120 élèves. Un long entretien avec un formateur et quelques élèves nous a permis d'entrevoir comment le collège participait de l'"esprit" de Tvind. On essaie d'y mettre en oeuvre une méthode de formation en petits groupes coopératifs, fondée largement sur l'expérience personnelle et la mise en situation de responsabilité. On y insiste sur l'intégration de l'école dans la société globale, ce qui signifie aussi l'acquisition nécessaire d'un certain nombre de connaissances "scolaires" exigibles pour accéder à certains emplois ou études ultérieures.

4 - LA COMMUNAUTE DES FORMATEURS ET LA GESTION

a - Les formateurs de Tvind sont aujourd'hui au nombre d'une centaine. Dans ce nombre ne figurent pas les professeurs d'autres écoles normales qui interviennent en troisième et quatrième année de la formation des normaliens de Tvind.

La petite équipe de 1969/70 s'est donc considérablement renforcée, à la mesure du développement des activités. Le taux brut d'encadrement, de l'ordre de 1 pour 4, peut paraître élevé mais:

. il faut tenir compte de l'organisation originale des activités de la formation.

. il n'y a pas de personnel spécialisé de direction, gestion et services.

. le taux d'encadrement pour l'école normale seule est beaucoup plus normal (de l'ordre de 1/9 avec les formateurs Tvind, les deux premières années, et 1/15 ensuite avec les professeurs extérieurs). Qui sont les formateurs de Tvind? Un certain nombre sont venus d'abord à Tvind comme étudiants de l'école itinérante, d'autres sont des amis (de formateurs plus anciens ou d'étudiants) quelques-uns se t venus d'abord en visiteurs attirés par la renommée. Parmi eux, certains étaient déjà des enseignants ou en cours de le devenir. Mais dans l'équipe actuelle seuls 3 formateurs sont des professeurs d'école normale diplômés (après avoir travaillé avec des normaliens de Tvind comme professeurs extérieurs au cours des 3ème et 4ème années de formation, ils ont demandé à s'intégrer à l'équipe). Le nombre des candidats tend à augmenter et l'équipe en place ("U group") a décidé qu'à partir de la rentrée 1976 la cooptation des nouveaux se ferait après une période d'essai de 2 ans (il y a aujourd'hui une douzaine de formateurs qui ne sont pas affectés définitivement à l'un des secteurs d'activité de Tvind, et peuvent changer chaque année si l'équipe en décide ainsi. Les 10 formateurs chargés cette année de la formation des normaliens ne sont pas les mêmes que ceux de 1972, à l'exception de 3 d'entre eux. Les autres ont été soit affectés à l'école itinérante ou au collège (nous avons rencontré un de ces anciens formateurs de l'école

normale aujourd'hui affecté au collège) soit désignés pour des fonctions qui apparaissent de l'extérieur comme des fonctions (qui apparaissent de l'extérieur comme des fonctions) de "direction" et de gestion.

b- La gestion de l'établissement, le "U-group", le groupe des formateurs, constitue une véritable communauté, caractérisée par la mise en commun des ressources financières (les salaires pris en charge par l'Etat, sont versés dans une masse commune) et la prise de décision collective selon la règle d'unanimité: de nombreuses réunions qui "durent le temps nécessaire" doivent aboutir au consensus unanime qui seul permet la décision. Cette organisation égalitaire radicale doit s'accommoder cependant d'une fiction: au regard de la loi et vis à vis du ministère il existe un "directeur" pour chacun des 3 établissements de formation. Surtout a été organisé un "comité de coordination" de 5 membres (un seul des "directeurs" y siège actuellement) qui est le véritable exécutif de Tvind depuis 1973. Nous avons pu nous entretenir longuement avec des "coordinatrices" qui ont précisé le rôle du comité: les 5 choisis par la communauté pour un mandat de durée indéterminée, s'occupent à temps plein de la gestion de Tvind et, notamment, en ce qui concerne l'organisation pédagogique de l'école normale:

- de la mise en place des stages de 3ème et 4ème année,
- de l'intervention des professeurs de l'extérieur,
- de la coordination des "maisons" dispersées.

II - L'ECOLE NORMALE NECESSAIRE

1 - LES NORMALIENS ET LEUR FORMATION

Une première promotion de 90 normaliens a été recrutée en 1972; 80 ont accompli les quatre années de formation et fort bien réussi les examens qui permettent de devenir enseignant de l'école obligatoire. Au cours d'un entretien nous avons pu recueillir le témoignage d'une "ancienne élève" de cette promotion 1972/76, en poste cette année dans une école d'Århus: L.P.

Pour la rentrée 1976, Tvind a été autorisé à recruter une deuxième promotion de normaliens. 40 filles et 50 garçons sont donc en première année de formation et n'étaient pas encore rentrés de leur voyage en Inde lors de notre visite au mois de février. Le recrutement se fait aux mêmes conditions que pour les autres écoles normales danoises: il faut posséder un diplôme de fin d'études secondaires ou une équivalence, et, être âgé au moins de 18 ans. Il n'y a pas de limite d'âge supérieure. Le recrutement n'est pas régionalisé et les candidats ont le droit de demander l'école normale de leur choix. En fait, il semble qu'il y ait afflux de candidats pour les écoles normales de l'est du pays et notamment pour Copenhague et beaucoup moins d'empressement pour celles de l'ouest. Malgré cela, Tvind n'a pas eu de difficulté. Les formateurs ont attribué ce succès à la notoriété acquise depuis 1972, à l'attrait du voyage et de la vie communautaire, et aussi au chômage croissant des jeunes gens dans le pays. La formation dure quatre ans, comme dans les autres écoles normales, mais elle est organisée d'une façon originale qui vaut à Tvind la reconnaissance en qualité d'établissement expérimental:

- La première année que l'on qualifie à Tvind d'année "internationale" est transposée de l'école itinérante et centrée sur le voyage lointain.

- la deuxième année, dite "nationale", est caractérisée par un travail à plein temps sur un emploi dans un établissement industriel, commercial ou agricole.

- les troisième et quatrième années sont consacrées à la formation spécifique au métier d'enseignant. Les formateurs de Tvind sont présents tout au long des deux premières années, tandis que ce sont des professeurs d'autres écoles normales qui interviennent au cours des troisième et quatrième années et qui constituent les jurys d'examen. Nous avons essayé de représenter schématiquement le déroulement des années de formation. (Cf. tableau).

2 - LA PREMIERE ANNEE DE FORMATION

En 1972 le coût moyen par personne des 9 premiers mois de formation, y compris le grand voyage, était de l'ordre de 10 000 à 12 000 couronnes danoises (en 1977 le change est d'environ 6 KR pour 5 F ou 1 $). L'Etat accorde des bourses aux normaliens (à Tvind comme dans les autres écoles normales) et en 1972

le taux de ces bourses pouvait atteindre 5 000 KR, mais la période du voyage n'est pas prise en charge car elle ne peut être réglementairement considérée comme un "temps de formation". Chaque normalien doit donc apporter une contribution personnelle. Un certain nombre travaille dans les mois qui précèdent leur arrivée à Tvind. Ainsi L.P. a pu occuper pendant quelques mois un emploi de journaliste et épargner 1 500 KR par mois sur un salaire équivalent à un emploi de travailleur peu qualifié. D'autres ont apporté leur contribution en travaillant sur le chantier même de Tvind. N'oublions pas en effet que ce sont les formateurs et les étudiants qui ont construit et aménagé les bâtiments. Aujourd'hui encore (moulin, nouveaux bâtiments) ces activités font partie intégrante de la "formation Tvind". Au total, il faut réunir la somme nécessaire à la prise en charge de tous, versée dans une masse commune, et si chacun doit y participer, il importe peu que les contributions soient inégales. Les normaliens sont placés d'emblée dans la situation communautaire qui est un trait pertinent du "modèle" Tvind.

Les deux premiers mois: septembre-octobre, sont consacrés à la préparation du voyage. Préparation visant à préciser les objectifs du voyage: mieux connaître ou mieux découvrir une partie du monde, en mettant l'accent sur la vie économique, sociale, et politique des peuples visités. Mise en oeuvre des moyens: choix de l'itinéraire, collecte de l'information disponible, apports informatifs sur les langues ou le système économique et politique, projet de rencontres... Préparation matérielle ensuite, financière, économique et technique. Formateurs et normaliens font ensemble l'étude détaillée des ressources et des charges, la prévision des dépenses avec les choix que cela exige. Ils préparent aussi techniquement le voyage avec notamment la mise en état des vieux autocars achetés pour le transport, l'entraînement à la conduite et aux réparations: provisions de bouche, nécessaire de soins, équipement audio-visuel... Préparation enfin à une vie de groupe égalitaire avec répartition des tâches au mieux des capacités de chacun pour la meilleure réussite collective.

Puis c'est le grand voyage, pendant quatre mois environ (jusqu'en Inde par l'Europe Centrale et le Moyen Orient pour l'actuelle promotion). Dans chaque autocar, un groupe de 10 normaliens et un formateur. Chacun de ces 9 groupes à la fois participe à l'ensemble du projet et possède une part d'autonomie et de tâches

spécifiques, ce qui entraîne une succession de dispersions et de regroupements tout au long du voyage. Chaque groupe prend en charge sa vie matérielle et, en fonction du projet, recherche le maximum de contacts humains et d'informations, notamment en participant aux activités des habitants, soit pour se procurer quelques ressources complémentaires, soit bénévolement pour connaître et aider.

Les formateurs de Tvind ont souligné que les accidents graves ou difficultés sérieuses sont très rares au cours de ces voyages, compte tenu de la qualité de la préparation, du sens des responsabilités des participants et de l'accueil amical des populations visitées.

Au retour, trois mois sont occupés à l'exploitation du voyage qui conduit notamment à la production d'un document substantiel: livre, exposition, montage audio-visuel, film... que l'on essaiera de diffuser ensuite. Pendant ces 3 mois les normaliens peuvent faire en petits groupes de courts déplacements à l'intérieur du Danemark à des fins de comparaison. Ils invitent volontiers leurs parents à venir les voir à Tvind.

Enfin la première année s'achève par trois mois de préparation de la deuxième année (juin, juillet, août). Il s'agit en effet, pour les formateurs comme pour les normaliens, de travailler pour gagner assez d'argent pour acheter des maisons où ils passeront, en dehors de Tvind, la plus grande partie des trois années suivantes. L.P. nous a précisé comment la centaine de formateurs et de normaliens avait éclaté en petits groupes de 6/8 à 16/18, en fonction du lieu du travail trouvé. Elle-même était devenue vendeuse dans une boucherie du quartier du port à Århus. Au total, ils avaient pu épargner une somme supérieure à 5 000 000 KR au cours de ces trois mois.

3 - LA DEUXIEME ANNEE DE FORMATION

Après la période d'été, qui a brassé l'effectif, les normaliens s'organisent désormais en 6 groupes stables de 15, avec un formateur par groupe, pour vivre dans les maisons qu'ils viennent d'acheter. Ces groupes peuvent être dispersés dans plusieurs villes du pays, mais ils sont toujours installés dans des localités où ils peuvent trouver à la fois des emplois en deuxième année et, pour les troisième et quatrième années des écoles de stage et des

professeurs d'école normale. Chaque groupe est ainsi propriétaire d'une grande maison qu'il utilise pendant les années de formation et dont il dispose ensuite à son gré. La deuxième année de formation est dite "nationale" parce qu'elle est centrée sur l'objectif d'une meilleure connaissance des réalités danoises, dont le voyage de première année permet de mieux saisir désormais les caractères spécifiques par comparaison avec ce qui a été vu et analysé ailleurs, notamment dans les pays du Tiers Monde ou "socialistes". Ainsi pendant 8 à 9 mois, de septembre à mai, normaliens et formateurs dispersés, vivent dans la journée la "vie de tout le monde", celle notamment des parents de leurs futurs élèves, dans un emploi quelconque (sauf dans le secteur de l'éducation) L.P. a, pendant ces 9 mois, travaillé dur dans une ferme proche de la ville.

Le soir, les membres du groupe se retrouvent dans leur maison pour l'étude, la discussion centrée sur la vie dans le milieu de travail et l'actualité. Ils essaient aussi de faire participer leurs collègues de travail et leurs voisins à certaines soirées (la journée de travail s'achève tôt le plus souvent au Danemark).

Les diapositives rapportées du voyage de première année fournissent souvent le support ou le prétexte à ces soirées amicales d'échanges. Les normaliens invitent aussi, de temps à autre, leurs propres parents, le dimanche dans leur maison. Bien sûr, le groupe met en commun ses ressources financières et assure les travaux ménagers dans la maison. Il règne une atmosphère d'entraide et de coopération. L.P. nous a raconté comment les 15 de son groupe s'étaient promis solennellement de s'entraider pour la préparation des examens de façon que nul d'entre eux ne risque d'échouer.

Le premier examen en cours de formation se situe en juin de cette seconde année. Les mois de mai et juin sont principalement consacrés à sa préparation. Chaque normalien doit, individuellement, soutenir un mémoire devant un jury de professeurs d'autres écoles normales. Le sujet est choisi par le candidat dans le domaine des sciences sociales ("civics") et l'étude doit être largement fondée sur l'expérience et l'enquête personnelles.

Cet examen passé, les normaliens achèvent alors leur deuxième année par une période de 2 à 3 mois pendant laquelle chacun est libre de faire "ce qu'il estime le plus utile ou le plus intéressant pour lui-même". L.P. a utilisé ce temps à rédiger une brochure sur la crise des années 30 au Danemark. Beaucoup continuent une étude entreprise au cours du voyage ou à l'occasion de leurs activités professionnelles de deuxième année. Certains font un voyage d'information à l'étranger. D'autres encore reprennent un emploi dans un autre secteur d'activité... Ainsi prend fin la formation de base qui doit permettre à la formation professionnelle spécifique des troisième et quatrième années d'avoir une toute autre portée.

4 - LA TROISIEME ANNEE DE FORMATION

De septembre à mars, c'est de nouveau la vie de groupe dans la maison. Mais l'activité des normaliens est désormais réglée sur le rythme d'un "mi-temps pédagogique" qui fait alterner le stage pratique dans une école le matin et les études théoriques l'après-midi avec l'assistance de professeurs. Tous les jours, le plus souvent par paires, les normaliens rejoignent une école dans laquelle ils sont tantôt en position d'observateurs et tantôt d'acteurs avec l'aide d'enseignants volontaires pour les accueillir. L.P. a exprimé avec force le "choc" du retour à l'école après les deux années intenses du voyage et de la vie active. Ce choc est plus vif encore dans les classes traditionnelles les plus nombreuses évidemment, mais nous dit L.P. "même dans ces classes, il y a beaucoup à apprendre quand on a l'expérience personnelle que nous avons".

La journée scolaire s'achève tôt au Danemark (vers 14h. le plus souvent). Aussi l'après-midi est libre pour l'étude théorique des disciplines d'enseignement et de leur didactique. Pendant 7 mois, les normaliens étudient essentiellement quatre domaines: l'écriture (toujours soigneusement distinguée au Danemark de l'étude de la langue), la langue maternelle, la mathématique et la religion (qu'il faut considérer comme une information à caractère historique culturel plutôt que comme une catéchèse). Officiellement de confession réformée luthérienne à plus de 95%, les Danois témoignent dans leur grande majorité d'une appartenance religieuse "sociologique" mais largement indifférente aux croyances et à la foi traditionnelles. Pour ces études les normaliens

sont assistés par des professeurs d'autres écoles normales. Ces professeurs sont choisis par les normaliens eux-mêmes (pour leur réputation, ou par relations personnelles ou parce qu'ils ont déjà travaillé pour Tvind...) et engagés par le comité de coordination qui supervise aussi les stages pratiques. Généralement un de ces professeurs vient pour deux mois travailler avec le groupe puis change de "maison". Les normaliens choisissent autant que possible des professeurs qui acceptent et de partager plus ou moins la vie communautaire et de dialoguer dans une relation où le savoir livresque est volontiers mis en question. Il y a parfois des difficultés, mais certains professeurs y ont trouvé une occasion de formation personnelle très appréciée. (Nous avons déjà noté que trois formateurs de Tvind sont de ces anciens professeurs intervenants d'autres écoles normales séduits par le modèle de formation de l'école normale "nécessaire"). Pendant cette période de sept mois les normaliens doivent passer trois séries de partiels sur les matières étudiées. Fin mars, les normaliens quittent provisoirement leur maison pour se retrouver à Tvind où ils vont passer les mois d'avril et mai à préparer les "deux activités créatrices" qu'ils ont choisies pour l'examen du mois de juin parmi les quatre qui sont proposées (éducation corporelle, arts plastiques, musique, couture). Le travail se fait avec des professeurs extérieurs qui viennent vivre à Tvind pendant deux mois. L.P. nous signale que certains, en 1975, se sont fort bien adaptés, et qu'ils ont largement participé à la construction d'une serre. Enfin la troisième année s'achève par la préparation de l'une des deux "dominantes" que chaque normalien doit choisir, et qui constituent les domaines privilégiés de ses futures activités d'enseignant. Peuvent être choisies comme "dominantes" les disciplines suivantes: langue maternelle, mathématiques, biologie, sciences physiques, géographie, anglais. L.P. avait choisi l'anglais comme première dominante: elle est allée vivre dans des familles anglaises pendant deux mois, avec quelques autres normaliens. D'autres sont restés à Tvind et ont travaillé avec des professeurs (deux professeurs de chaque discipline étaient à leur disposition).

5 - LA QUATRIEME ANNEE

Pour leur quatrième année de formation, les normaliens retournent dans leur "maison" et de septembre à fin mars ils retrouvent le rythme du mi-temps avec stages pratiques le matin et

études théoriques l'après-midi. Mais les études théoriques sont désormais orientées vers les théories de l'éducation, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et la psychologie. En février-mars, les stages pratiques s'orientent vers un objectif plus restreint: permettre aux normaliens le choix d'une orientation préférentielle entre les enfants du niveau "élémentaire", les enfants du niveau "collège", ou les enfants en difficulté (ou "inadaptés").

En avril, c'est un nouveau retour à Tvind pour l'étude de la deuxième "dominante". Certains peuvent faire encore un voyage en liaison avec leur choix. Pendant les dernières semaines, normaliens et formateurs de Tvind essaient d'évaluer ensemble la formation des quatre années écoulées.

Enfin, viennent les examens terminaux (toujours sous forme de soutenance de travaux personnels) et le diplôme d'Etat qui qualifie les normaliens sortants pour l'enseignement dans l'école de base (Folkeskole de 7 à 16 ans). Nous avons déjà signalé le succès massif et brillant de la promotion 72/76. Ces jeunes gens n'ont eu d'ailleurs aucune peine à trouver un emploi: ils ont été très demandés. Notre interlocutrice d'Århus, L.P. enseigne dans une école de la ville; elle a un service de 29 heures hebdomadaires dans différentes classes, réparti entre la langue danoise, l'éducation civique, la religion, les arts plastiques et l'éducation corporelle.

Les formateurs de Tvind projettent pour l'été prochain un rassemblement de la promotion 72/76 qui serait l'occasion d'amicales retrouvailles mais aussi d'un essai d'évaluation après une année d'exercice.

III - ESSAI D'APPROCHE DU "MODELE TVIND"

1 - LES OBJECTIFS EXPLICITES DES FORMATEURS

Un petit nombre de propositions, convergentes ou équivalentes, utilisées par nos interlocuteurs au cours des entretiens, permettent d'énoncer les objectifs explicites des formateurs (qui s'identifient à l'institution formatrice) de Tvind:

a - l'école itinérante, première activité et source d'inspiration, vise principalement à faire acquérir ou à renforcer à la fois

. une attitude relativiste et critique envers toute société, celle où l'on vit et les autres,

. une attitude d'optimisme, de courage et de solidarité dans la vie de chaque jour.

b - l'école normale doit contribuer à la poursuite de l'objectif général de "changer l'école et l'éducation", c'est-à-dire surtout

. "établir une meilleure liaison entre l'école et la société",

. et "former les citoyens actifs d'une société démocratique", ceci visé à travers l'objectif intermédiaire qui est de "donner aux jeunes générations les meilleurs maîtres possibles" en fonction de l'objectif général.

c - L.P., invitée à préciser les objectifs de Tvind tels qu'elle les dégage aujourd'hui de ses quatre année de formation, rassemble ses réponses dans l'ordre suivant en quatre phrases que nous essayons de traduire fidèlement à la lumière des commentaires qui les explicitaient:

. "à Tvind, on cherche à fonder la connaissance sur l'expérience",

. "à Tvind, on cherche le consensus actif de tous avant la décision",

. "à Tvind, on cherche à intégrer la formation et l'activité professionnelle dans la vie personnelle globale",

. "à Tvind, on cherche à développer l'autonomie de chacun dans des structures souples et reconnues comme provisoires".

2 - ESSAI D'ANALYSE DU MODELE DE REFERENCE

a - Tvind s'inscrit dans la version occidentale d'un modèle éducatif démocratique, en réaction contre la tradition dominante:

. contre la relation d'autorité, la visée d'autonomie;

. contre l'enseignement, l'apprentissage et l'expérience personnelle;

. contre le cloisonnement des savoirs, le développement global de l'individu;

. contre l'individualisme et la compétition, la solidarité et la coopération;

. contre la fermeture de l'école, protectrice et protégée, l'ouverture à "la vie".

L.P. exprime très fortement le sentiment qu'elle a des contradictions entre "la conception de l'éducation à Tvind" et celle qui est habituelle en fait:

. A Tvind, on veut que les étudiants apprennent vraiment; ailleurs, on transmet les résultats acquis;

. A Tvind, on favorise réellement l'autonomie, ailleurs, on soumet à une autorité;

. A Tvind, on est réaliste; ailleurs, on est idéaliste (on ne se soucie pas des réalités, économiques et sociales notamment);

. A Tvind, la perspective est ouverte, dynamique; ailleurs, elle est close pour une société bloquée;

. A Tvind, on travaille dans le champ le plus large possible, et il sera temps d'approfondir ensuite; ailleurs, on s'enfonce aussitôt dans des voies étroites et séparées.

b - Tvind s'inscrit dans la tradition nationale danoise:

. Tvind s'inscrit dans l'histoire de l'éducation permanente au Danemark. Sous l'influence de l'évêque Grundtvig (né en 1783) qui voulait un enseignement vivant et actuel, axé sur la réalité danoise, et l'accès de tous à une culture désintéressée sans examen ni sanction, Christen Kold, fils d'un cordonnier du Jut-

land, fonda en 1851 la première "université populaire" du pays. Ce mouvement eut beaucoup de succès, notamment en milieu rural, et passe pour avoir beaucoup aidé à l'essor du mouvement coopératif qui caractérise depuis longtemps l'agriculture danoise. La création de l'école itinérante de Tvind s'intègre à cette tradition toujours vivante d'initiatives locales en faveur de la formation des adultes. On sait par ailleurs que DLH (1) pour le perfectionnement des maîtres fut créé dès 1855.

. Tvind s'inscrit dans une situation de démocratie décentralisée pluraliste (que l'on pourrait comparer par exemple au modèle français centralisé majoritaire). Tvind est né de l'initiative de quelques citoyens qui n'était ni élus ni mandatés par aucune collectivité ou association préexistante. Tvind est directement et largement subventionné par l'Etat. Pour l'école normale le financement est analogue à celui des autres établissements de formation. Il semble que Tvind soit activement soutenu par le gouvernement de M. JØRGENSEN. Nous ne savons pas si le soutien va à une "expérience" intéressante à observer, mais circonscrite et marginale, ou à un essai qui pourrait inspirer le prototype d'un nouveau modèle de formation. Tvind a eu des difficultés au Parlement (Folketing): l'école normale a bien obtenu l'accord pour une seconde période d'essai de 4 ans, mais pas encore sa reconnaissance inconditionnelle et définitive, qui lui permettrait de recruter désormais une promotion nouvelle chaque année.

. Tvind fait partie intégrante du débat politique national sur l'éducation. Les réformes scolaires en cours, l'évolution de DLH, ou encore la création du centre universitaire de Roskilde témoignent des préoccupations de mise à jour du système éducatif. Toutefois, la volonté de modernisation apparaît souvent hésitante et marquée de coups d'arrêt, d'autant que le parti politique dominant (social-démocrate) s'est effrité depuis 1968 et que la tendance à l'émiettement politique a entraîné une certaine instabilité.

c - Tvind est un établissement original

---

1) "Danmarks Lærerhøjskole": important centre de formation continue des enseignants.

Tvind s'est acquis au Danemark une certaine notoriété et une réputation d'originalité. Nous avons observé à DLH la naissance d'une sorte de mythe Tvind. On nous interroge sur notre visite, et - quand nous disons combien nous avons été intéressés - nos interlocuteurs prononcent alors l'éloge de Tvind, mais en termes très généraux, en faisant remarquer que l'originalité même de l'expérience interdit toute perspective de développement, et en avouant enfin qu'ils n'ont pas encore eu le temps d'aller voir sur place...

. Où se situe l'originalité de Tvind? Essayons de la caractériser, après avoir noté que nous nous éloignons ici du compte rendu sans doute à peu près objectif (au sens de vérifiable par d'autres observateurs) pour engager davantage notre propre "modèle d'analyse".

. Pour nous, l'école normale de Tvind, insérée dans la trame de l'histoire danoise et des courants d'éducation modernes, est originale dans la mise en oeuvre effective d'une période de rupture, de refus de "formation professionnelle" (au sens habituel de formation spécifique aux enseignants, théorique et pratique) pour mieux préparer au métier. Tvind se définit par la volonté d'aider à se former de meilleurs maîtres en ayant l'air de refuser d'abord pendant deux ans de les préparer à leur futur métier.

Fondée sur le principe, désormais banal, que l'apprentissage compte plus que l'enseignement, et sur l'hypothèse qui n'est plus tout à fait neuve qu'il faut d'abord quitter l'école avant d'y retourner comme enseignant, la formation Tvind en tire les conséquences. Comment? Grâce à l'intuition qui a fait transposer la formule de l'école itinérante. Le jour où Amdi Petersen a imaginé l'analogie, l'école normale "nécessaire" était née.

Les formateurs de Tvind sont très clairs: pour être un bon maître, il faut d'abord SORTIR de l'école et VIVRE et TRAVAILLER "comme tout le monde". En effet, si l'enseignant doit à coup sûr maîtriser des connaissances et la capacité de communiquer, il doit aussi avoir une expérience réelle du monde et de la société où il vit. Cela veut dire qu'il doit avoir une pratique professionnelle du travail "pour vivre", une connaissance de la vie économique, sociale et politique fondée sur l'expérience personnelle et la confrontation avec celle des autres, une pratique aussi de la vie de

groupe, du travail en équipe, de la prise de décision et de la responsabilité. Le maître doit être capable de comprendre, de communiquer et de coopérer avec ceux au service desquels il se place par son métier: les enfants ou adolescents et leurs familles.

. Tvind répond à l'attente des jeunes gens. On s'étonne parfois qu'il y ait de nombreux candidats pour une formation incontestablement beaucoup plus exigeante, implicante, que celle des autres écoles normales où l'on a 4 ans pour faire à peu près ce que Tvind fait dans les 2 dernières années. N'oublions pas que les examens sont les mêmes et les jurys constitués par des professeurs des écoles normales banales. Ajoutons que pendant trois ans au moins il n'y a pas de vacances pour les normaliens de Tvind.

Il n'y a cependant aucun mystère. Tvind nous paraît "en phase" avec les jeunes gens d'aujourd'hui, à tout le moins avec un bon nombre d'entre eux. L'école le plus souvent, puis les établissements de formation, écoles normales ou universités, sont au mieux supportés comme un mal nécessaire, un temps et un lieu de passage obligés qu'il faut subir. L'institution de formation est vécue le plus souvent comme le carcan plus ou moins désuet, répressif ou manipulateur, des générations précédentes. Au contraire, il semble qu'à Tvind formateurs et normaliens s'approprient l'institution et l'identification paraît forte. La participation à la construction et à l'aménagement des bâtiments et des abords y joue sans doute un rôle. Bien sûr, il y a quelques échecs (départs, réactions de rejet) que l'on nous a signalés mais dont nous ne savons rien de plus. Et sans doute la population des candidats à Tvind n'est-elle pas tout à fait la même que celle des autres écoles normales. Sur ce point il faudrait un complément d'information. Au total cependant Tvind nous paraît répondre au désir des jeunes, si le plaisir imaginé s'appelle désir:

. l'attrait du voyage lointain avec ses connotations d'aventure, de libération, de découverte;

. la vie communautaire, chaleureuse et sécurisante;

. le travail adulte, réinvesti de sens et fixé pour une durée limitée;

. l'ambiance "écologique", dont le fameux moulin est comme le signal au dessus de Tvind.

Nous croyons qu'il y a là bien autre chose que des motivations superficielles ou publicitaires.

d - Tvind et l'idéologie

. La vie communautaire

A travers les informations recueillies et nos impressions de visiteurs, il apparaît que le style de vie communautaire est bien un trait pertinent du modèle Tvind. Encore faut-il préciser. Les formateurs (et plus exactement le "U-group") constituent une communauté stable, fondée sur l'engagement commun dans le projet et les actions de formation de Tvind. Mise en commun des ressources financières, partage égalitaire des charges quotidiennes, procédures de décision unanime la définissent. Nombreux sont les formateurs célibataires, mais il y a aussi quelques couples, et quelques enfants. Les rapports entre les sexes ne paraissent pas poser de problème majeur, et on n'a par exemple fait aucun sort à notre observation selon laquelle il y a trois - très jeunes - femmes parmi l'exécutif (comité de coordination de cinq personnes).

Pour les normaliens il y a vie communautaire, à Tvind en voyage, dans les maisons. Les formateurs Tvind partagent pleinement cette vie au cours des deux premières années de formation. Mais il s'agit essentiellement d'une situation de formation, essentielle sans doute puisqu'elle est un moyen privilégié d'atteindre les objectifs.

. Les relations entre normaliens et formateurs

Les formateurs veulent être, vis-à-vis des normaliens, en relation d'aide, dans la mesure où ils sont pourvus, au moins provisoirement, de plus d'expérience en certains domaines. Ils jouent un rôle d'animateurs au sens banal du terme, mais nous ne savons pas dans quelle mesure ils ont une information et une pratique psycho-sociologiques élucidées. On cite volontiers à Tvind la formule selon laquelle "les étudiants forment les professeurs et les professeurs forment les étudiants". Rappelons que les formateurs de Tvind ne jouent pas le rôle classique d'enseignants, comme le font les intervenants dans les deux dernières années. La plupart des formateurs sont très jeunes, et c'est évidemment

un élément important pour comprendre leurs relations avec les normaliens, ils forment ensemble un groupe de jeunes adultes qui utilisent à peu près les mêmes systèmes de référence. La cogestion de la formation s'en trouve probablement facilitée. Toutefois les relations égalitaires et l'autonomie de chaque groupe (notamment dans les maisons) laissent au "U-Group" la responsabilité exclusive au niveau des décisions de politique générale de l'établissement. (Et sans doute faut-il s'interroger sur les conditions réelles de la prise de décision unanime). Nous n'avons pas eu l'impression d'une existence puritaine, mais davantage d'un laisser aller. Les formateurs affirment n'avoir aucun problème "drogue", et sont décidés à réagir le cas échéant. Nous avons été impressionnés par l'atmosphère à la fois joyeuse, laborieuse et sereine de Tvind, le refus affirmé de démagogie comme de fanatisme. La question de la vie communautaire et des relations entre normaliens et formateurs n'est pas envisagée de façon dogmatique mais pragmatique, à la fois comme "allant de soi" et relativement aux objectifs. Nous n'avons ressenti aucun "totalitarisme" grégaire et la communauté apparaît plutôt comme un moyen d'épanouissement de l'individu en société qu'une fin "collectiviste". On voit d'ailleurs dans le cours de la formation comment alternent divers regroupements et des temps plus individualisés. Sans doute est-il intéressant de noter que l'un des rares réserves émises par L.P. porte sur le risque de "clôture" à l'égard d'une vie sociale plus large, et en particulier par rapport à la volonté d'insertion dans le milieu de travail, quand elle évalue la vie de groupe dans les maisons. Au contraire elle ne ressent pas cette vie en groupe comme brimant l'autonomie individuelle.

. Tvind et la politique

La formation Tvind est politisée au sens où l'on est conséquent avec l'objectif qui vise à la formation de citoyens actifs: la connaissance critique de la société est un souci essentiel. Et sans doute trouve-t-on à Tvind une large gamme d'opinions et les mêmes débats qu'ailleurs. Mais les formateurs de Tvind ne veulent pas du tout être présentés comme des "révolutionnaires". Les principes démocratiques du Danemark actuel ne sont pas contestés; on veut seulement réaliser dans les faits ce qui n'est souvent que proclamé. A notre question: "changer l'école et l'éducation, pour quoi?", nous n'avons pas obtenu d'autre réponse: Tvind veut être un lieu de réflexion et de confrontation fondées sur l'expérience

vécue, où se fait l'apprentissage de la lucidité et l'élaboration des choix personnels. Il y a sans doute des marxistes à Tvind, mais Tvind n'est pas marxiste. Il y a une certaine ambiance économique, mais nous l'avons ressentie comme faisant partie d'une attitude critique et raisonnée, et non comme un nouveau dogme à la mode.

Nous n'avons pas distingué nettement "modèle de référence" et "modèle de fonctionnement". En effet, compte tenu de l'organisation de l'école normale il était exclu de faire les observations suffisantes sur le fonctionnement réel. Mais ce que nous avons vu coïncide bien avec le projet. Nous serions volontiers l'hypothèse qu'à Tvind l'écart n'est pas très grand entre le projet de formation et sa mise en oeuvre dans les faits. Ce serait un autre trait original... Autre chose, bien sûr, sont les effets de la formation après la sortie de l'école normale, dont nous ne savons à peu près rien en dehors du témoignage de L.P. Le regroupement envisagé à Tvind l'été prochain doit permettre un premier effort d'évaluation sur ce point crucial.

Nous ne pouvons conclure sans souligner la qualité humaine éclatante de nos interlocuteurs, enthousiastes et raisonnables, pour qui Tvind est un essai de solution, "la mise en place d'une structure" parmi bien d'autres, et peut-être pas la meilleure.

3 - TVIND ET LA PROBLEMATIQUE C.O.P.I.E.

a - De l'expérience

Tvind est une entreprise de formation initiale ancrée sur "l'expérience". Il est banal aujourd'hui, dans les intentions, de fonder la formation continuée sur l'expérience des preneurs de formation, définie à la fois comme expérience professionnelle et expérience personnelle de "la vie". Au contraire, pour les formations initiales préalables à l'exercice du métier, le sens commun constate que les jeunes gens n'ont évidemment aucune expérience professionnelle, et conteste qu'ils aient une expérience de la vie "adulte". Ce postulat conduit peut-être inexorablement à l'échec des formations initiales, reconnu par tout le monde. La solution serait-elle de s'orienter vers une formation du "haut niveau" qui accumule les connaissances jugées nécessaires ou souhaitables pour l'exercice du futur métier? Cette voie nous paraît sans issue autre qu'elle tend à prolonger toujours plus la durée, et

donc le coût, de la formation, elle retarde d'autant l'affrontement aux réalités professionnelles, et interdit l'appropriation véritable des connaissances supposées acquises. Faut-il, au contraire, par souci de la pratique calquer les schémas de la formation en cours d'emploi? On aboutit alors à retrouver les bonnes vieilles formules d'apprentissage sur le tas, sous les vocables plus flatteurs de stage et d'alternance. Ces difficultés ne sont pas spécifiques des formations d'enseignants.

Il nous semble que Tvind ouvre au moins une piste pour sortir de la crise des formations initiales.

D'abord grâce à l'approfondissement de la notion d'expérience professionnelle, en liaison avec une définition mise à jour du métier d'enseignant.

Le métier ne se réduit pas à "faire la classe", et il se définit aussi par la nécessité de ne plus considérer les enfants seulement comme des élèves mais aussi comme membres d'une famille et de collectivités plus larges. L'éducateur doit bien connaître les milieux de vie de ses élèves et la société où ils vont devenir adultes. L'enseignant n'est plus un clerc. Du coup, le voyage en Inde ou le travail chez un boucher du port font partie intégrante de l'expérience professionnelle de l'éducateur. Autrement dit l'expérience professionnelle ne se réduit pas à la pratique de la classe. Toute expérience formatrice est aussi formation spécifique au métier, à la fois personnelle et professionnelle.

Ensuite "faire la classe" ne se définit plus comme la transmission de savoirs acquis mais plutôt comme la maîtrise d'une relation d'aide aux apprentissages et la capacité d'organiser l'environnement éducatif. Le rapport de l'apprenant au savoir est transformé. Une contradiction majeure, où nous verrions peut-être une cause majeure d'échec dans les essais de modernisation de l'école, se trouve alors dans la rupture de la relation homologue entre formation des maîtres et formation des élèves: comment des maîtres formés selon le modèle traditionnel d'enseignement pourraient-ils, sauf exceptions, mettre en oeuvre dans leurs classes le modèle souhaité d'apprentissage? A Tvind on retrouve la situation cohérente de "reproduction" de la formation, du maître à l'élève.

La formation Tvind est ancrée sur l'expérience, aux divers sens élucidés en groupe C.O.P.I.E.: l'expérience comme acquis cumulé, l'expérience vécue en situation ou suscitée, avec notamment la formation dans et par le groupe, et la vie de travail en milieu professionnel. Quant à l'expérience du processus d'apprentissage lui-même, elle nous semble bien prise en compte dès le début, lors de la préparation du voyage. Sans doute doit-on s'interroger: à Tvind, contrairement à ce qui se voit souvent, l'innovation est assez peu mise en forme de système conceptuel, et la mise en oeuvre à partir d'intuitions, le dynamisme des situations vont plus loin que l'élaboration préalable et la théorisation des processus observables. Mais il y a des indices, et particulièrement dans l'entretien avec L.P., pour avancer que la vie de groupe marquée par l'abondance et l'intensité de la communication et aussi la volonté de coopération dans le travail (on partitulier l'entraide dans le travail d'apprentissage) favorise la prise de conscience et l'analyse de "l'activité connaissante".

On ne saurait surestimer l'importance de la dimension collective dans la formation Tvind; elle donne à l'expérience individuelle l'insertion sociale et la "réflexion" qui l'enrichissent, et elle prépare effectivement au travail d'équipe (au contraire de trop nombreux établissements de formation où l'on prêche l'équipe sans payer d'exemple ni mettre les étudiants dans des situations qui permettent ou facilitent la coopération).

b - Des continuités.

Tvind nous apporte des éléments intéressants pour la problématique des continuités. Nous avons distingué deux axes de continuité:

- le premier par rapport à la formation elle-même, et qui peut se lire horizontalement (synchronie) comme continuité entre les formations scientifique-professionnelle-personnelle ou verticalement (diachronie) comme formation initiale et continuée;

- le second par rapport à l'exercice du métier, qui peut se lire comme continuité horizontale entre les différentes fonctions du personnel éducatif, ou comme continuité verticale le long de l'échelle des âges des élèves.

Il nous semble que Tvind tend à réaliser une formule de formation "intégrée" (ce mot nous paraît ici préférable à celui d'alternance) scientifique-professionnelle-personnelle. L'idéologie de Tvind, telle qu'elle induit sa conception de l'école et des éducateurs, favorise un projet global où les cloisonnements habituels ne sont plus pertinents. Le vrai mérite est de le mettre en oeuvre. On voit bien comment au cours des deux premières années se développe une formation intégrée, où la part des acquisitions méthodologiques et des connaissances est considérable. Mais qu'en est-il des deux dernières années? Nous avons interrogé L.P. avec insistance sur la "discontinuité" de sa formation. Il est clair en effet que si les premières années correspondent à une intuition originale, les deux dernières résultent au départ d'un contrat pragmatique avec l'Etat danois qui subventionne et cautionne dans la mesure où les normaliens de Tvind satisfont aux mêmes examens que les autres. La réponse a été très nette. L.P. a vécu les quatre années comme une formation cohérente. Certes, au cours des deux dernières années le champ d'investigation et d'études est désormais celui d'une formation classique d'enseignants dans le cadre banal d'une alternance quotidienne entre pratique et théorie. Seulement l'acquis des deux premières années leur donne une toute autre signification. L.P. affirme qu'il y a continuité (ou transfert) des motivations, des méthodes de travail, du style de vie, des objectifs.

Deux indices nous ont paru intéressants. D'une part, l'attitude des professeurs des autres écoles normales qui interviennent dans la formation Tvind. Après une première période, marquée parfois de conflits aigus (statut de la connaissance , pouvoir de l'enseignant) les professeurs s'intègrent le plus souvent fort bien dans les groupes. Le témoignage de l'un d'entre eux devenu depuis formateur-Tvind, confirme que l'élan des deux premières années de formation tend à s'imposer de manière irréversible.

D'autre part L.P. insiste sur le choc du retour à l'école et ses conséquences très stimulantes, compte tenu de l'expérience acquise. Ainsi les deux dernières années de formation ne seraient pas le retour obligé vers une "normalisation" soumise à la nécessité de l'évaluation par l'institution; au contraire, elles s'intégreraient à la dynamique initiale en la développant dans le champ de la formation professionnelle classique. Du même coup Tvind trouve sa justification comme établissement de formation;

les deux premières années de formation ne sont pas seulement l'équivalent d'une période de retrait par rapport à l'école et d'engagement dans la vie active comme les normaliens pourraient (ou devraient) le vivre avant d'entrer à l'école normale; elles sont aussi la phase fondamentale d'une formation systématique qu'elles orientent de façon décisive. Tvind est bien l'école normale nécessaire.

Ajoutons que l'on peut espérer que se trouve aussi facilitée de ce fait la continuité entre formation initiale et continuée: le modèle Tvind est essentiellement ouvert, inachevé, appelant une perspective d'éducation permanente.

Et si l'on observe enfin la formation par rapport au métier, nous proposerions volontiers les deux premières années comme la phase commune à tous les personnels, quelle que soit ensuite leur fonction et l'âge des enfants ou adolescents auxquels ils auront à faire. Si l'on accepte les objectifs de Tvind, on ne voit guère quels arguments pourraient s'opposer à l'intérêt d'une telle propédeutique.

c - Du transfert.

En définitive, c'est bien dans l'exercice du métier que l'on évalue la formation et plus précisément ici dans les effets sur les élèves. Prendre au sérieux cette banale assertion soulève d'énormes difficultés que nous ne sommes pas près de surmonter. On ne peut cependant éviter de poser aux formateurs la question de leur efficacité. La formation Tvind est-elle efficace? Nous n'en savons rien.

Tout d'abord il n'y a que 80 normaliens Tvind en exercice, depuis peu de mois, et dispersés. Ils doivent se rencontrer au cours de l'été pour un premier essai d'évaluation.

Mais surtout nous sommes persuadés que l'efficacité d'une formation novatrice, c'est-à-dire sa force à produire, ou du moins à faciliter certains changements significatifs dans les pratiques des maîtres dépend avant tout de la situation dans laquelle elle est utilisée. La pratique pédagogique est la résultante d'un système de forces dont la formation n'est qu'une composante. Si l'institution, si l'environnement social (milieu professionnel,

autorités hiérarchiques, responsables politiques, usagers du service d'éducation) ne sont pas traversés d'élans, d'aspirations convergentes au changement, la formation reste à peu près sans effet. Qu'en est-il au Danemark? Il nous semble qu'il y a bien une poussée en faveur de certains changements, mais la situation est d'autant plus confuse que les objectifs de Tvind se caractérisent moins par leur nouveauté que par la volonté (ou les moyens) de les atteindre effectivement. Ainsi le même discours peut-il être conservateur ou novateur.

Faisons l'hypothèse que la situation est favorable, c'est à dire que le jeune normalien sortant de Tvind n'est pas englouti dans un univers indifférent ou hostile, mais qu'il peut agir dans un milieu où les rapports de force ne lui sont pas massivement défavorables. (Il serait évidemment fort intéressant d'aller voir des normaliens qui ont été demandés par des écoles innovatrices). Nous croyons en ce cas que la formation Tvind peut être plus que d'autres capable d'éviter certains échecs:

- "Le choc de la pratique", la "dé-formation professionnelle". Le jeune maître de Tvind est sans doute moins exposé à la régression.

  . parce que sa formation effective peut être reproduite à l'école avec ses propres élèves. Il échappe à la contradiction entre le discours sur la formation et la formation réelle. (Il n'a pas à inventer une pratique conforme au discours. Il n'a pas d'alibi pour renoncer à une pratique novatrice).

  . parce que sa formation professionnelle n'est pas seulement une formation pédagogique mais qu'elle est aussi une formation personnelle globale. Comportements et attitudes sont ceux de l'individu tout entier et non seulement ceux de l'éducateur. Le moi n'est pas divisé.

- "L'illusion du pédagogue". Le jeune maître de Tvind doit être moins exposé à la mystification.

  . Sa formation implique de constants efforts de lucidité, une attitude relativiste, un autre rapport à la connaissance, une relation différente aux autres, collègues ou élèves. On peut espérer qu'il n'est plus le "pédagogue image de Dieu", et qu'il est plus conscient de l'écart entre l'image du moi réel et le moi idéal.

. Dans la mesure aussi où la formation Tvind atteint la personne tout entière en profondeur, elle doit entraîner des remaniements et aider "au changement limité bien que considérable de la personnalité" (Balint)

Nous serions tentés pour conclure de revenir au témoignage de L.P. qui, après quelques mois de service, nous donnait un exemple magnifique de lucidité et d'optimisme. Mais qui dira la part de la formation et celle de la qualité personnelle?

Observons seulement que le modèle de formation Tvind fait écho à l'esquisse prospective à laquelle aboutit l'équipe du "Plan Europe 2000" dans l'essai de synthèse publié en 1975 sous le titre "L'éducation créatrice" (1).

La formation Tvind répond à ce que le manifeste et programme de la Fondation européenne de la culture appelle "l'apprentissage", défini comme "période qui sépare la fin de l'obligation scolaire de l'entrée définitive dans la vie adulte socialisée". Pendant cette période la formule de l'alternance du travail et de l'étude sera généralisée. Nous aurons, d'une part un travail qui se propose comme un apprentissage de techniques et un exercice de maturation sociale, et d'autre part les études qui se présentent comme un moyen d'enrichir sa culture, de synthétiser rationnellement l'expérience du travail et de construire progressivement l'autonomie intellectuelle... Les caractéristiques des établissements seront inédites et représenteront un mélange de ce que sont les lycées actuels, les maisons de jeunes et les centres d'animation culturelle... Dans tous les cas cette formation en alternance impliquera des dispositions créant un statut économiquement valable et comportant un droit de participation à la démocratie tant des établissements de formation que des entreprises... Le secteur de l'apprentissage couvre un moment où les jeunes pourront consacrer une grande partie de leur temps à voyager, à découvrir leur pays, l'Europe et le monde. On imagine facilement l'intérêt de telles perspectives pour faire grandir chez les jeunes la conscience

---

1) "L'éducation créatrice", une étude de la Fondation européenne de la culture, rédigée par Gabriel FRAGNIERE.
Elsevier-Séquoia, Paris-Bruxelles 1975 - (Cf. pages 144 ss.)

d'une appartenance sociale nouvelle, d'une citoyenneté plus large... C'est en d'autres mots, par la pratique de la liberté, l'apprentissage de la formation permanente".

Où nos prospectivistes sont-ils allés chercher tout cela, sinon à TVIND?

SECONDE MISSION A
L''ECOLE NORMALE NECESSAIRE" DE TVIND

TABLE DES MATIERES

	Page
I - INTRODUCTION	72
II - EVOLUTION ET COHERENCE DU COMPLEXE TVIND	74
III - REFLEXIONS SUR LES	78
FORMATEURS	78
ETUDIANTS	81
AUTORITE ET GESTION	83
EVALUATION	84
IV - LES SITUATIONS D'EDUCATION PRIVILEGIEES	85
LE VOYAGE	85
L'APPROPRIATION COMMUNAUTAIRE	92
V - ANNEXE	95

I - INTRODUCTION

A. La Mission

I - RAISON D'ETRE

Une première visite de quarante huit heures à l'Ecole Normale Nécessaire s'était avérée profitable mais insuffisante. Effectuée en Février 1977, elle avait donné lieu à un substantiel rapport sur les origines et les activités générales du complexe TVIND et tout particulièrement sur différents aspects du projet expérimental d'école normale qui s'y poursuit. Cependant, malgré l'abondance et la pertinence des renseignements recueillis, beaucoup de questions se posaient. Une deuxième mission fut donc mise sur pied afin d'observer une autre étape du programme et d'aller chercher des données supplémentaires, maintenant accessibles, qui semblent presque indispensables pour bien saisir l'ensemble de ce modèle de formation initiale vraiment remarquable.

II - COMPOSITION

La nouvelle équipe d'observateurs comprenait les personnes suivantes:

. Magdelayne F. Buteau (Québec) qui avait aussi participé à la première mission.

. Rolande Millot (France).

. Louis Arenilla (France).

III - CALENDRIER

Mercredi 26 octobre 1977

a - Guelsminde: bref accueil dans un ancien hôpital aménagé pour fins de résidence.

b - DaugNrd: accueil et entretien avec six membres de l'équipe de coordination (y compris Amdi Petersen) dont deux sont des diplômés de la première promotion, au centre administratif d'une plantation de pommiers récemment acquise.

c - Guldager Elsberg: entretien dans une maison qu'ils avaient construite, avec quatre étudiants de la deuxième promotion (et un professeur) qui venaient de commencer l'étape de leur formation, laquelle comporte sept mois de travail dans un milieu autre que le milieu scolaire.

Jeudi 27 octobre 1977

a - DaugNrd: centre administratif. Entretien avec l'équipe de coordination y compris Amdi Petersen.

b - Kalundborg:

. entretien dans leur appartement avec un groupe de cinq diplômés de la première promotion,

. visite de l'école Rynkevangskolen où trois d'entre eux enseignent.

Vendredi 28 octobre 1977

a - Kalundborg:

. brève visite de l'appartement. Entretien tout en nous rendant, à pied, ensemble, à l'école,

. observation et participation: leçons enseignées par les diplômés de l'école nécessaire,

. entretien supplémentaire avec les diplômés et certains de leurs collègues.

b - Copenhague:

. séance de réflexion collective et de synthèse de notre observation et de nos divers échanges depuis le 25 octobre (repas, train, bateau, etc.)

. entente sur le plan et les modalités de rédaction d'un rapport conjoint.

II - EVOLUTION, COHERENCE DU COMPLEXE DE TVIND

L'institution TVIND comprend maintenant 1 500 étudiants répartis en sept écoles différentes dont:

- deux écoles itinérantes pour adultes
- quatre collèges;
- l'Ecole Normale Nécessaire.

Selon Petersen, TVIND semble s'orienter surtout vers l'évolution et l'expansion des collèges. Ce niveau scolaire lui semble plus utile et plus prometteur que les deux autres.

Même si Amdi Petersen est parmi ceux qui ont mis TVIND sur pied, il n'accepte pas qu'on lui attribue le titre de fondateur. Il affirme que son rôle est le résultat d'une conjoncture créée par le groupe; il s'insère avec conviction dans les mécanismes de collégialité et insiste sur son statut d'apprenant permanent; mais son dynamisme ne peut pas ne pas être perçu. Même si selon le style d'échanges avec les "TVINDIENS", il passe facilement la parole aux autres membres de l'équipe de coordination, il semble environné d'une aura qui le désigne comme la personnalité dominante de la rencontre.

Il regrette la théorie d'une formation centrée sur l'enfant: c'est là une perspective trop fermée, trop restreinte. D'ailleurs ce n'est pas l'enfant qui définit le monde; c'est ce qui se passe dans le monde qui détermine la condition humaine; ce n'est pas surtout l'individu qui compte mais plutôt l'homme social, car l'homme ne peut vivre qu'en société. Toute éducation doit donc commencer par la globalité, par l'univers. Dans la même ligne de pensée, il rejette les théories de Piaget parce qu'elles sont d'orientation individuelle. Nos interlocuteurs insistent sur ces points de vue pour nous aider à mieux comprendre la continuité qu'ils perçoivent entre leurs objectifs et leurs démarches de formation.

De plus, nos interlocuteurs se considèrent comme cohérents et en communication avec le reste du monde. Ils croient qu'il est très important que l'enseignant connaisse la réalité du monde et que le vrai monde que les normaliens doivent connaître,

c'est celui du travail, de la vie ouvrière, tant au Danemark qu'ailleurs. L'interrogation que suscite la prise de conscience de la réalité sociale chez les étudiants devient une motivation pédagogique formidable. D'où peut-être l'appellation d'Ecole Normale Nécessaire - mais nos interlocuteurs restent évasifs sur ce sujet - ils affirment cependant avec beaucoup de fermeté qu'il faut que la nécessité d'apprendre soit authentique, existentielle. Ils semblent portés à relier une partie de l'échec des écoles danoises à un problème de motivation. Petersen donne une autre indication de la continuité de sa pensée et de l'orientation qu'il veut donner à TVIND quand il se réfère à l'an 2 000. Il prévoit qu'alors le standard de vie devrait être plus bas, si la distribution des richesses devient plus équitable. Il croit qu'il est important pour les enseignants de se rendre compte qu'ils enseignent à ceux qui seront les maîtres de la société de demain et qui devront pratiquer la solidarité. Dans cette perspective, les enseignants doivent accepter et enseigner une plus grande ascèse (par rapport à la société de consommation danoise actuelle) afin que le tiers-monde ait un meilleur standard de vie. Il ajoute que le monde actuel est rempli de contradictions qui se retrouvent à peu près les mêmes partout. Il croit qu'au sein des tensions qui existent entre la société industrielle et le Tiers-monde, la neutralité n'est possible qu'en théorie et que les jeunes en sont pleinement conscients.

Ce rapprochement de l'éducation, du monde du travail et du tiers-monde se retrouve non seulement pendant les étapes de formation TVIND, mais aussi dans la pratique professionnelle des diplômés de l'Ecole Normale Nécessaire. Dans l'une des classes visitées, les élèves avaient entrepris un projet d'aide à un groupe d'enfants africains. Chacun devait exposer et expliquer à ses camarades les objets qu'il se proposait d'envoyer en Afrique. La leçon de vocabulaire et d'expression orale rejoint une préoccupation à dimension mondiale, sous l'influence discrète mais éclairée des diplômés de TVIND.

De plus, ces enseignants animent le soir, dans un souci d'ouverture sur le monde, un groupe de parents et d'autres adultes qui étudient certains problèmes courants, comme par exemple le chômage, l'inflation ou qui assument la responsabilité de créer des médias pour renseigner leurs concitoyens sur les conditions dans le monde, comme par exemple, le tenue à jour de tableaux d'affichages ou la distribution de bulletins périodiques.

En outre, la vie en groupe, le travail en groupe, les décisions prises en groupe, etc..., créent un style de vie et de fonctionnement que les diplômés TVIND semblent transposer et pratiquer efficacement dans l'exercice de leur enseignement. Ils préparent leurs leçons ensemble, sont très ouverts à différentes formes de team-teaching, s'adonnent volontiers à la consultation des collègues et des parents sans oublier leurs propres élèves, et semblent privilégier le travail et les projets de groupes chez leurs élèves.

La vie communautaire s'étend à la propriété communautaire. Dans les différentes écoles de TVIND, il y a des fonds distincts, celui des professeurs et ceux des étudiants de chacune des sept écoles actuellement en activité. De plus, en général, les groupes de diplômés qui vivent ensemble considèrent qu'il est plus économique d'acheter des maisons plutôt que de les louer, même si une telle décision implique des investissements communs considérables.

Cette pratique de la propriété ne crée pas d'incohérence dans leur philosophie de la vie. D'abord, l'attitude de l'Etat est telle actuellement qu'ils doivent user du droit de propriété; mais ils le font non pas dans l'intention de promouvoir leur propre standard de vie mais par conscience du besoin de partager. Ils ne méprisent pas, mais utilisent le capitalisme; cependant, ils préconisent les fonds communs plutôt que la propriété privée. Ajoutons ici que les coordonnateurs considèrent que la formation TVIND est issue d'une société démocratique et capitaliste, qu'elle ne va pas à contre courant, mais qu'elle se sent au centre du courant, avec l'appui d'une forte proportion de la population. "Le peuple aime nos écoles" et les gens semblent manifester beaucoup d'intérêt pour ce qui s'y passe. Ils se rendent nombreux tous les ans à TVIND dans un mouvement d'enthousiasme considéré comme historique. Plusieurs de ceux pour qui l'école a des connotations très négatives, en reviennent fascinés.

Les demandes d'admission dans les collèges dépassent considérablement la capacité d'accueil. Les listes d'attente sont sans cesse croissantes. De plus, les diplômés de la première promotion Nécessaire étaient sollicités et recherchés par plusieurs écoles, au moment de leur entrée sur le marché de l'enseignement. Ils ont facilement trouvé des postes malgré le chômage qui existe dans cette carrière comme dans les autres.

Notre entretien avec quatre normaliens de la deuxième promotion nous permet de retrouver un autre aspect du fil de continuité qui sous-tend toute la formation Nécessaire. Ils ont bâti leur propre maison: une fois de plus ils ont pris conscience existentiellement que l'on peut réaliser et transformer beaucoup de choses avec ses mains à condition de travailler ensemble. Nos interlocuteurs insistent sur leur conviction que ces entreprises communes cimentent le groupe. A moins qu'un projet ne soit réel, le groupe n'est pas vivant. Ils considèrent, tout comme les coordonnateurs rencontrés plus tôt, que c'est là un facteur important à cause de ses implications pédagogiques. Ils déplorent que la motivation dans les écoles folkskolen soit actuellement trop artificielle.

D'autre part, ils pensent que l'habitude, "l'art" et l'expérience de travailler et de vivre en groupe ne sont ni limitatifs ni menaçants. Ils cultivent facilement des relations et des amitiés avec des personnes en dehors du groupe; par ailleurs, ils ne développent aucune tendance - certains diraient aucun complexe - de dépendance du groupe; ils acquièrent l'assurance qu'ils peuvent résoudre leurs problèmes même si, par la force des circonstances, ils doivent se retrouver seuls.

Ils travaillent depuis quinze jours dans des usines: daphnies, sabots pour chiens, conserverie de poissons, pompes pour nettoyer le port, etc... Là ils font l'expérience du travail à la chaîne. Ils affirment que cette période nationale s'articule très bien avec la période internationale de la première année de leur formation: ils la voient comme une suite indispensable. Ils constatent que les contradictions au Danemark sont à peu près les mêmes qu'ailleurs; elles sont peut-être moins apparentes, mais elles n'en sont pas moins réelles.

En résumé, notre entretien de quelque deux heures avec des normaliens en formation nous a permis de constater chez eux l'évolution d'un style de pensée, d'une orientation professionnelle et d'attitudes envers la société qui semble en continuité avec les objectifs et la perspective éducative qu'avaient exprimés précédemment les coordonnateurs.

A la suite de la constatation des nombreuses activités manuelles, concrètes, pratiques qui forment la trame de l'existence des normaliens rencontrés, nous nous sommes interrogés sur la part qui était faite à la vie dite "intellectuelle" dans la formation TVIND. De l'avis des coordonnateurs, le travail est loin d'être négligé; mais dans ce domaine, leurs conceptions semblent différentes des nôtres. Se tenir au courant de l'actualité, par exemple de ce qui se passait en Allemagne à cette période-là, examiner ensemble les modalités d'utilisation de l'expérience acquise, renseigner des groupes sur ce qui se passe à TVIND (ils s'étaient adressé à 800 instituteurs à Oslo, vers la mi-octobre), exposer leurs opinions à des observateurs (ils venaient de s'en retenir pendant deux jours avec des délégués de l'UNESCO; ils reçoivent 100 000 visiteurs par année) ne constituent pas des activités théoriques et stériles mais sont des activités qui engendrent des discussions responsables. Ils reconnaissent qu'ils parlent beaucoup et qu'ils écrivent beaucoup moins que leurs collègues universitaires.

Finalement, mentionnons que l'évaluation - cet aspect sera traité en détail dans les pages qui suivent - est axée sur la production créatrice et collective. Elle est ainsi directement reliée aux objectifs de la formation et constitue un autre chaînon de la continuité que nous avons décelée dans le modèle de fonctionnement aussi bien que dans le modèle de référence de la formation nécessaire.

III - QUELQUES REFLEXIONS

LES FORMATEURS

Deux types de formateurs interviennent auprès des étudiants de l'Ecole Normale Nécessaire; les formateurs de la première période (l'année Internationale et l'année Nationale) qui portent le label TVIND, et ceux de la seconde période (les troisième et quatrième années pendant lesquelles les normaliens travaillent dans une école et préparent leurs examens) qui sont des enseignants au sens classique du terme.

Les entretiens avec quelques coordinatrices du U-group, avec Amdi Petersen, des normaliens de deuxième année et des anciens normaliens de la première promotion ont souligné combien, pour tous, la formation était le résultat des deux premières années, les deux autres s'approchant plutôt d'une concession au système. C'est dire que les formateurs TVIND ont un rôle important. Les professeurs d'Ecole Normale sont davantage des personnesressources, à cause des informations qu'elles peuvent fournir tant sur le plan de la connaissance des diverses disciplines que de la connaissance des institutions de formation chargées de la certification, c'est-à-dire toutes les écoles normales autres que TVIND.

Les normaliens de TVIND font appel à des professeurs des autres écoles normales qu'ils choisissent. Le choix cependant est relatif dans la mesure où on ne connaît pas toujours très bien les professeurs demandés.

Les cinq normaliens de la première promotion que nous avons rencontrés à Kalundborg, nous ont éclairé à ce sujet. Ils n'ont fait état que de leur propre expérience; on ne peut donc rien en déduire pour l'ensemble de la promotion.

La démarche des normaliens qui consiste à demander la participation de tel ou tel professeur, transforme les relations entre professeur et étudiants. Ces professeurs ont à faire la découverte d'un nouveau comportement des normaliens et ils ne trouvent pas nécessairement tout de suite une conduite adaptée à cette situation. Devant une demande d'enseignement, d'information sur un projet d'étude précis défini préalablement par les normaliens, certains professeurs continuent à enseigner là comme ailleurs, d'autres s'adaptent et en sont satisfaits au point de devenir des formateurs TVIND.

Malgré les deux premières années, bien souvent les normaliens ont retrouvé en 3e année une situation d'étudiants accueillant passivement les connaissances à acquérir déversées par le professeur jusqu'au jour où quittant leurs maisons ils se retrouvèrent tous à TVIND. C'est à TVIND que, grâce à la force de la communauté au complet et à l'expérience vécue durant les deux premières années, les normaliens ont remis en cause cette forme d'intervention des professeurs d'école normale et ont organisé le travail qu'ils ont de nouveau pris totalement en charge.

L'expérience de cette 3ème année avait été formatrice pour les professeurs comme pour les étudiants. Nous retrouvons dès lors l'esprit de TVIND tel que nous l'avons perçu dans les paroles de nos interlocuteurs:

"Les étudiants apprennent parce que les professeurs apprennent avec eux".

"Les formateurs veulent apprendre".

A chaque fois que nous parlions avec nos interlocuteurs des formateurs, il n'était nullement question de ces professeurs mais des formateurs de TVIND bien qu'ils les désignent du même nom de "Teacher".

On pourrait faire un portrait type du formateur TVIND:

C'est une personne qui accepte les modes de vie et d'organisation que le U-group (l'ensemble des formateurs) a élaborés. Aucune formation spécifique n'a précédé son admission dans le U-group. Il n'est pas un enseignant, pas plus qu'un spécialiste.

Les nouveaux formateurs sont recrutés par cooptation après un entretien, semble-t-il, avec quelques personnes du U-group pour une période probatoire de deux ans. Il ne nous a pas été possible de saisir ce qui était pris en compte en faveur du recrutement.

En revanche, nous savons qu'être formateur TVIND c'est être à part entière membre du U-group qui prévoit, décide, organise.

L'ensemble des équipements relevant du pouvoir du U-group comprend deux écoles itinérantes d'adultes, une école normale et quatre collèges. En fonction des besoins, peut-être des désirs, et des décisions du U-group on peut, après avoir été formateur à l'école normale, participer à un des voyages, se retrouver dans un des collèges ou dans la petite équipe des huit coordinateurs.

Le formateur TVIND refuse tout autant l'étiquette d'enseignant que celle de leader des groupes dans lesquels il est ame-

né à vivre. Il ne veut pas occuper une place spéciale; il se veut là au même titre que les étudiants, participant ni plus ni moins aux tâches, aux décisions, à la vie du groupe.

Mais alors pourquoi est-il formateur? Quel rôle joue-t-il en tant que tel? Une des raisons déjà soulignée est qu'il appartient au U-group.

A l'intérieur d'un projet, voyage ou exploitation de la plantation de pommiers, il veille à l'adéquation entre les actes et les décisions. Quand on prend en charge l'exploitation d'un verger de 7 500 pommiers, on est tenu de soigner, de récolter, d'emballer, de transporter et de vendre. Et parce qu'il ne s'agit pas d'un jeu, d'un faire semblant, des contraintes apparaissent auxquelles il est impératif de se soumettre. Le formateur TVIND est là pour rappeler cette réalité.

Il est là aussi porteur des idées, des projets du U-group. Les normaliens doivent faire le voyage, ils doivent découvrir en Afrique, en Asie, les réalités de notre Monde. Le formateur y veillera.

Les projets sont conçus par les formateurs, la gestion des projets appartient aux groupes de normaliens et de formateurs.

LES ETUDIANTS

Tous les jeunes gens ayant obtenu un diplôme de fin d'études secondaires ou une équivalence, âgés de 18 ans, peuvent se porter candidats à l'Ecole Normale Nécessaire.

Il semble qu'un certain nombre de postulants ne connaissaient d'aucune façon TVIND, et que d'autres avaient des informations par d'anciens étudiants de l'Ecole Itinérante ou par d'autres personnes. En tous cas l'éventail des candidatures est très ouvert.

Pour la seconde promotion le nombre des candidats dépassait celui des places. Mais l'équipe des formateurs s'est refusée à établir une liste de critères de sélection. On a donc adopté une démarche d'information visant à dissuader quelques personnes. Cinq week-ends en mai et juin ont réuni les candidats. On a raconté, expliqué, montré TVIND, ce qui a provoqué quelques désistements.

C'est ensuite l'ordre chronologique d'inscriptions qui a permis de désigner les 90 normaliens de TVIND.

Cette deuxième promotion n'a été autorisée par une commission parlementaire que par un vote serré (9 contre 8).

Les candidats à l'Ecole Normale Nécessaire n'ont guère de traits communs. Certains sortent du lycée, d'autres ont travaillé quelques temps dans l'enseignement ou ailleurs, d'autres encore ont voyagé.

On ne peut distinguer un candidat à l'école normale de TVIND mais on reconnaîtra un normalien ou un ancien normalien; ils se sentent de TVIND.

Les bilans que font les différentes personnes rencontrées (anciens normaliens de la première promotion et normaliens de 2ème année) font tous état du même actif. Nous pourrions reprendre le rapport de M. Simondin et M. Buteau citant L.P. (p. 57 et p.57) mettant l'accent sur la richesse de la vie communautaire et de son mode de décision, du travail en commun, sur l'avantage de la solidarité et du réalisme.

A la sortie de l'école normale, les étudiants certifiés sont soumis aux fluctuations du marché du travail. Ils répondent à des offres d'emploi, se présentent et sont acceptés ou pas.

Tous les étudiants de la première promotion ont trouvé un emploi; il semble qu'on leur reconnaisse un bon niveau de formation, cependant ce point reste dans le vague faute d'un entretien avec un directeur d'école ou quelque autre personne capable d'indiquer les critères de choix d'un enseignant.

Les anciens de TVIND éprouvent le besoin de se retrouver. Un week-end par mois est consacré aux retrouvailles, mais on ne sait à quels besoins ces rencontres veulent répondre: veut-on confronter l'expérience présente de la pratique de la classe? Veut-on retrouver la chaleur, l'amitié de la communauté? En tous cas, la plupart semblent très attachés à leur mère "la communauté de TVIND".

Tous nos contacts ont révélé chez les gens de TVIND (formateurs, normaliens et anciens normaliens) le goût de vivre et d'agir ensemble. L'exemple des anciens de TVIND rencontrés à Kalundborg est édifiant, ils sont cinq, ils travaillent très proches les uns des autres, ils vivent dans le même appartement, ils entreprennent ensemble l'animation de clubs d'adultes, ils retournent à TVIND...

LA GESTION... et L'AUTORITE

Le premier document décrit le mode de gestion de l'ensemble des équipements, le rôle du U-group et celui des coordonnateurs. Cette deuxième mission a permis de recueillir quelques précisions.

Le U-group qui comprend plus de 120 formateurs s'est réuni cet été pendant un mois. Il a construit une école, établi le plan de travail pour l'année scolaire à venir, prévu les voyages, les stages... Il reviendra aux coordonnateurs ensuite d'établir les contacts entre les maisons, les divers projets, de faire circuler l'information, etc. Nous avons là un aperçu du fonctionnement du U-group.

Le U-group décide de tout ce qui touche à la communauté, la construction de nouveaux bâtiments, l'achat d'une exploitation de pommiers, d'un tableau, etc... Ces acquisitions sont propriété indivise de la communauté.

Toute décision est prise à l'unanimité et chacun se défend de jouer un rôle spécifique y compris Amdi Petersen qui récuse la dénomination de fondateur et qui, s'il a un poids particulier, le doit au rayonnement de sa personnalité.

Le U-group éclate, se disperse dans divers lieux, collèges, Ecole Normale, écoles itinérantes, groupe de coordination. La gestion des équipements est donc décentralisée.

Chaque petite équipe gère sans en référer à qui que ce soit mais il semble que certaines décisions importantes, tel que l'achat d'une nouvelle propriété, ne soient prises que par le U-group au complet. En quelque sorte, la gestion d'un équipement n'implique pas le pouvoir qui appartient au U-group rassemblé.

Ce pouvoir collectif a pour effet de rejeter non seulement toute hiérarchisation de la responsabilité mais aussi toute spécialisation des tâches.

La communauté, celle de ce pouvoir et de cette responsabilité, n'englobe pas les étudiants. Le U-group choisit des propositions qu'il fait aux étudiants; ceux-ci les adoptent. Le U-group décide de l'achat d'une ferme avec 225 vaches laitières, les étudiants la gèrent.

Il y a donc bien deux statuts: celui de formateurs-membres du U-group et celui d'étudiants.

L'EVALUATION

Nous distinguerons une évaluation externe et une évaluation interne.

Evaluation de l'extérieur

Elle est marquée par trois faits:

- tous les normaliens de TVIND ont trouvé du travail,
- toutes nos conversations avec les professeurs issus de TVIND et avec les normaliens de deuxième année mettent en évidence deux apports unanimement soulignés
  . l'idée de communauté,
  . la présence à la vie réelle, la connaissance de la réalité.
- nos interlocuteurs de TVIND mettent l'accent sur le fait que les élèves de leurs collèges subissent avec succès chaque année, après une préparation intensive directe d'un mois, les épreuves normales de certification.

Mais si l'insertion dans les écoles des maîtres issus de TVIND ne fait pas de problème, il ne semble pas que le style de comportement importé ait changé celui des autres professeurs. L'influence hors de l'école est plus sensible dans la mesure où ces professeurs ont créé des clubs en ville.

Evaluation interne

Elle a donné lieu à un séminaire qui s'est tenu cet été: la première promotion de normaliens s'est réunie durant tout le mois de juillet.

Lever à 4 heures. Discussion du programme de l'année suivante jusqu'à 9 heures. De 9 heures à 19 heures, le groupe se consacre à la construction de bâtiments. Coucher à 21 heures après discussions, chants et musique.

Grâce à un travail collectif, le groupe des étudiants a construit 2 600 m^2 de bâtiments.

Ainsi l'évaluation ne se fait pas à coup de critiques ou de jugements mais à travers une action définie comportant un objectif précis situé dans le temps.

IV - LES SITUATIONS D'EDUCATION PRIVILEGIEES

Nous examinerons deux situations d'éducation particulièrement privilégiées à TVIND:

- le voyage
- l'appropriation communautaire.

LE VOYAGE

Le rapport Simondin-Buteau a décrit les modalités de son organisation, de son déroulement, de son exploitation. A travers les réponses faites à nos questions nous dégageons le sens du voyage et ce qu'il nous semble impliquer:

- il est une expérience de rupture

L'existence dans un environnement familier depuis la naissance provoque une insertion, un enracinement qui empêche une prise de conscience réelle. La continuité, l'accord avec les circonstances, l'unité avec ce qui nous entoure nous font apparaître les choses et les situations comme allant de soi. C'est ce que traduit probablement la notion d'"homme commun" exposée par nos interlocuteurs, c'est-à-dire l'homme qui est membre qu'il le veuil-

le ou non de la communauté et qui intègre en lui les relations avec autrui et avec ses productions; le voyage bouleverse cet équilibre, remet en question l'"établissement"; le déplacement exige l'abandon des comportements familiers et l'adoption de nouvelles formules de vie; la participation aux activités des habitants visités prépare l'accès à une nouvelle vision, d'ordinaire oblitérée par des manières d'être fixées une fois pour toute en réponse à une situation identique ou peu renouvelée.

- il est l'équivalent d'une quasi-expérimentation

. par sa préparation qui permet de dégager des attentes équivalentes d'hypothèses à confirmer ou à infirmer,

. par la distanciation qui s'instaure entre le voyageur et la situation rencontrée; le normalien se place en position d'observateur: lorsqu'il rencontre dans tel pays du Moyen-Orient un avocat possesseur de Rembrandt donnant à manger à des mendiants, il ne vit pas la situation des uns et des autres. Tout se passe comme si cette mise à distance construisait un dispositif expérimental où des variables et leurs rapports démesurément accentués mettent en évidence une structuration sous-jacente. Dans le cas présent, le regard transgresse les données intuitives immédiates pour appréhender l'idée d'une distribution inégalitaire (de pouvoir, de richesse, de prestige, de consommation, etc...) qui donne forme et signification au spectacle enregistré et vécu.

. par le choix des pays visités. La prédilection pour les pays du Tiers monde ou en voie de développement répond sans doute à la volonté de rencontrer des situations prégnantes par leur simplicité (elles ne comportent pas les brouillages et les complications qui maquillent ou masquent par exemple les rapports d'inégalité dans les pays occidentaux) ou par l'exacerbation des caractères (de pénurie, de domination, d'arbitraire, etc...)

Ainsi cet aspect de quasi-expérimentation du voyage correspond à un processus d'extériorisation par lequel le sujet non immédiatement impliqué dans la réalité qu'il observe parvient à l'objectivation de caractère (inégalité des positions sociales, économiques, culturelles, etc...) qui apparaissent comme structure fondamentale de la réalité actuelle.

- le voyage comme révélateur d'une problématique

Ce mouvement d'extériorisation implique en même temps un effort d'intériorisation:

. d'abord pour voir, comprendre les autres, il est nécessaire de faire preuve de disponibilité psychologique, de diriger son attention vers autrui. Le rôle des formateurs durant le voyage consiste parfois à rompre le repliement sur soi ou la lassitude du voyageur: par exemple en l'incitant à descendre de son bus pour rencontrer l'autochtone, participer à sa vie.

. cette volonté de rencontre est elle-même conditionnée par une capacité d'empathie entendue au sens d'aptitude à se mettre à la place des autres, à comprendre ce qu'il est et le rôle qu'il remplit.

. la perception claire des structures de l'environnement engendre une manière nouvelle de vivre des réalités nationales. Par exemple, à travers les retrouvailles du confort ou de l'abondance lors du retour en Europe (tel produit alimentaire de nouveau consommé) l'étudiant qui a le sentiment de ne pas être privilégié dans son pays se découvre bénéficiaire par rapport à l'homme du Tiers monde. La relativisation vécue des "rôles" entraîne une appréhension différente du milieu danois: celui-ci se présente comme habité par les mêmes contradictions que le voyage a révélées; les étudiants de 2eme année en trouve une confirmation ou une illustration dans leurs expériences du travail (travail en usine en particulier). Pourquoi cette situation se demande l'étudiant? il éprouve le besoin, la nécessité, l'exigence d'une réponse. Les données de la vie nationale cessent d'aller de soi, quittent la région des évidences pour faire problème.

En définitive, le voyage permet l'élaboration d'une problématique. Le but ultime du voyage est de plonger le sujet dans une expérience originale, l'expérience vécue d'une problématique qui concerne la réalité présente.

IMPLICATIONS ET CONSEQUENCES

De cette notion de problématique entendue comme ensemble ordonné d'interrogations qui réclament des réponses nous pouvons tirer les implications ou conséquences suivantes:

A - Une volonté de tenir compte de la réalité présente et de la connaître ou de l'identifier

a - Cette volonté se manifeste dans l'usage des mécanismes de marché. **TVIND** possède une ferme avec 225 vaches, une plantation avec 7 500 pommiers, vend ses produits, achète un cargo, des bus; les étudiants de deuxième année que nous avons rencontrés à Guldager ont profité des possibilités d'emprunts et de crédits pour construire leur maison, ont acheté trente 2 CV, etc. Ces activités financières ou marchandes ne correspondent pas à un rêve d'autarcie ou au désir de constituer un capital; elle offrent un double sens:

. celui d'une reconnaissance réaliste des processus économiques ou des procédures bancaires et financières pour répondre aux exigences de financement

. celui d'une pratique didactique ouvrant l'accès à la connaissance du réel.

b - Plus profondément nous semble-t-il, la connaissance du présent prétend être autre chose que la sommation des problèmes concrets divers de la quotidienneté; construire une maison, exploiter une plantation, réparer des véhicules constituent des réponses à des besoins réellement ressentis. Mais l'accomplissement de ces actes, mis à part son rôle de formation technique, serait destitué de toute finalité éducative, s'il n'était pas éclairé par une vision globale et précise de la société. Pour comprendre la partie, il faut connaître la totalité. La critique adressée aux écoles normales danoises par nos interlocuteurs est de centrer la préoccupation pédagogique sur l'enfant comme si celui-ci constituait la réalité. Or ce sont les conditions politiques, économiques, sociales qui définissent la situation de l'enfant et son profil. Pour connaître l'enfant il faut commencer par la totalité: le monde, le Danemark, la société environnante. Le voyage se justifie par le fait qu'en révélant la dimension planétaire de l'inégalité, il livre en quelque sorte l'essence du réel. La problématique de TVIND se caractérise par cette subordination de tous les problèmes à un problème primordial: la distribution inégalitaire des pouvoirs, des obéissances, des ressources marque et affecte la communauté sociale.

B - Une visée et des comportements d'anticipation

Au premier abord, TVIND est à l'unisson des possibilités contemporaines de capitalisation, d'exploitation commerciale, de réalisation technique; rien de ce qu'apporte la société de consommation n'est méprisé ou négligé. En ce sens, Amdi Petersen peut affirmer que cette école est le produit de la société; plus que l'école traditionnelle elle est en continuité avec l'environnement social.

Cependant cette familiarité, ce compagnonnage avec le présent, couvre le refus de s'installer en lui en se laissant prendre aux pièges du rendement, de la propriété capitaliste, du mercantilisme, de la technicité; il y a même un effort permanent de démystification de la technicité à travers les entreprises de construction de bâtiments, de réparation de véhicules, de gestion des affaires, d'organisation de voyages, etc... où n'interviennent pas les spécialistes ou professionnels secrétés par la division du travail.

En réalité, cette désacralisation de la technique signifie que l'on attache plus d'importance à la forme des opérations qu'à leur contenu; en ce sens deux traits soulignent l'attitude anticipatrice.

1 - Chaque opération doit correspondre à un besoin réel personnellement vécu: on a besoin d'une maison, d'une grande salle de réunion, d'aménager des bus, etc. La raison d'être du projet n'est pas dans sa valeur formatrice, mais dans son aptitude à impliquer la personne: il ne doit pas y avoir imposition du dehors, mais surgissement du dedans. De là l'importance attribuée à l'élaboration du projet: (choix, préparation, réalisation) et la longue patience de la concertation pour parvenir à une prise de décision qui fasse l'unanimité (remarque: un seul projet n'est pas soumis au choix: c'est le principe du voyage). Les anciens de TVIND rencontrés à Kalundborg déclarent tenir de leurs premières années le sentiment d'élaborer eux-mêmes leur activité au lieu de subir une contrainte d'organisation; les habitudes magistrales des professeurs des écoles normales traditionnelles qu'ils eurent en 3ème et 4ème année provoquèrent en eux un sentiment de frustration suivi d'une réaction d'opposition.

Cette habitude de s'impliquer dans une action ou dans une situation renouvelle le contenu des "dominantes" de quatrième année: une étudiante ayant choisi la biologie centre son étude sur le thème: comment rester en bonne santé? L'étude de la langue maternelle ne se fait plus seulement à travers les travaux théoriques portant sur le danois mais à travers les conduites linguistiques: langage habituel de la rue, chanson, communication, etc...

L'étudiant doit se sentir concerné. Cette attitude rejoint le besoin de participation éprouvé par une société qui réagit contre la "professionnalisation" de la vie sociale et l'aspect technocratique que présentent les mécanismes de décision. Chacun souhaite avoir prise sur les décisions dont dépendent ses conditions d'existence; cette prise en charge de soi-même préfigure ou prépare une société où les modèles actuels d'organisation hiérarchique et centralisée fondée sur une division du travail poussée à l'extrême cèderont la place à de nouvelles structures.

2 - La promotion et la mise en pratique de l'idée de communauté. Avec la connaissance de la vraie réalité présente, l'idée de communauté constitue selon les déclarations des normaliens de deuxième année comme des professeurs de Kalundborg l'apport essentiel de l'école.

3 - Autres conduites d'anticipation. Elles ont été signalées par A.F.:

a - toute l'entreprise de TVIND présente un aspect d'aventure, tout particulièrement le voyage. Il faut prendre le mot dans son acception étymologique avec la dimension du futur dans l'idée que quelque chose va ou doit advenir; expérimenter la vie ou un moment de vie sous ce signe de l'aventure, c'est s'engager avec ardeur, avec peut-être un certain vertige, un certain enivrement; en même temps, c'est aiguiser un appétit de l'aléatoire, de l'incertain, du ludique peut-être. A.P. prétend que l'avenir revêtira ce caractère d'aventure et que par conséquent la formation ne doit pas fournir des modèles de comportement reproductibles.

b - Les activités de TVIND impliquent une transmutation des valeurs actuelles dans la perspective d'une évolution future probable ou souhaitable.

. Le travail. On nous explique que les élèves se trouvent déphasés lorsqu'ils rentrent chez eux par rapport à la vie de l'école et n'éprouvent pas la nécessité de vacances. Pour les bénéficiaires de la formation de TVIND le travail apparaît comme activité normale dès qu'il répond à un besoin. Ne servée, il devient activité créatrice libre.

. Un certain mode de vie frugal (expérience du voyage en particulier) prépare les générations futures à une diminution du train de vie provoquée par un partage des ressources entre pays riches et pays pauvres.

. La vie communautaire. Pour A.P. à qui la question est posée, TVIND ne va pas à contre-courant des tendances actuelles car il faut distinguer entre:

- un groupe ou une classe qui cherche le profit, la rentabilité, la production à outrance,
- une société qui aspire à plus de solidarité, plus de communauté, plus de paix, plus de bonheur.

Cet aspect prospectif de la formation communique une deuxième signification à la déclaration d'A.P. qui pose l'école de TVIND comme produit de la société: ce sont les problèmes du monde qui définissent notre mode de vie: s'il n'y avait pas le monde tel qu'il est, il n'y aurait pas cette école: elle existe pour préparer à une vie meilleure. Ainsi les deux préoccupations:

- présence active à la réalité actuelle,
- anticipation d'une réalité à venir sont plus que complémentaires.

Leur rapport dialectique définit la formation de TVIND: celle-ci veut être une anticipation d'un monde futur dans l'appréhension agie d'une situation présente.

Remarque: Nous rencontrons tout particulièrement ici le problème de l'idéologie. Dès qu'il s'agit de préfigurer le futur deux attitudes sont possibles: l'une descriptive qui consiste à décrire ce que sera le monde futur, l'autre normative qui insiste sur la nécessité d'influencer l'avenir dans un sens souhaité. Le même problème se posait lorsque le voyage aboutissait à faire du jeu des relations inégalitaires la structure significative du réel.

L'APPROPRIATION COMMUNAUTAIRE

Nous ne visons pas, par cette expression, la forme collective de la propriété, mais la nature d'un processus qui ne peut trouver les conditions de sa réalisation que dans et par le groupe.

1 - La généralisation systématique de ce processus en fait à la fois une méthode de formation et une formule de vie. Aucun objet n'est en dehors de sa visée:

. il y a appropriation de biens par les formateurs (ferme, plantation, véhicules de transport, etc...) ou par les normaliens (maison, véhicules).

. il y a appropriation du savoir, particulièrement du langage.

. il y a appropriation de l'information: le voyage.

. il y a appropriation de l'espace: projet d'édification de bâtiments: on fait travailler des enfants sur le projet de construction de leur école.

. on peut même parler d'une appropriation de l'existence par l'organisation d'une vie communautaire: cf. les anciens élèves issus de TVIND à Kalundborg.

2 - Processus d'appropriation et communauté sont en relation dialectique.

. Le processus d'appropriation est constitutif de la communauté: celle-ci se forme comme ensemble égalitaire, sans hiérarchie, autour du choix de l'élaboration, de la réalisation d'un projet commun.

. La communauté est source et moteur de l'appropriation par la mise en commun sur un plan d'égalité de toutes les ressources individuelles. Il n'existe pas une différenciation instituée par la possession ou la non-possession de savoirs ou de qualifications. Formateurs et étudiants se situent les uns et les autres à des degrés divers de non-savoir. Il n'y a que des enseignés dont la confrontation dans l'égalité doit faire surgir un savoir commun:

l'appropriation d'un tel savoir est facilité parce qu'elle se fait dans un langage commun et non dans le langage formalisé des disciplines théoriques qui nuirait à son assimilation.

EXPERIENCE ET COMMUNAUTE

Lors de notre visite, un document sur TVIND nous a été communiqué (voir sa traduction partielle en annexe): c'est le seul qui existe et nos interlocuteurs semblent en tirer une certaine fierté. A plusieurs reprises, nous avons noté une certaine répulsion vis-à-vis de la spéculation pure. La priorité accordée au "faire" reflète au fond la conviction profonde que toute idée est obligatoirement incarnée et que rien ne peut exister si ce n'est sous la forme d'une concrétion historique (existence matérielle, processus social, économique, culturel, etc...)

Le système ne vise donc pas à une formalisation du savoir et il est exclu de considérer la formation comme un moyen de dégager à un haut niveau d'abstraction les principes généraux qui organisent l'expérience humaine.

Mais même si une formation ne vise pas à cette axiomatisation du réel elle doit se distinguer de la simple expérience vécue. L'analyse de cette expérience vécue aboutit nécessairement à dégager des énonciations, des prescriptions, des évaluations qui ne peuvent pas ne pas avoir un caractère généralisable, du moins une portée générale.

Dans un système de formation comme celui de TVIND, il serait intéressant de repérer le mécanisme de formation par lequel on passe de l'expérience à une objectivité du savoir. A travers l'analyse que nous faisons du voyage et des réflexions entendues, il nous semble discerner deux facteurs opératoires.

1 - L'expérience vécue a été récusée comme moyen de révéler le réel. R.M. a posé la question: ne peut-on vivre soi-même, de l'intérieur, les relations inégalitaires, particulièrement celle de la domination? A.P. répond que seule l'observation de situations où les contradictions sont éclatantes permet de dépasser la simple émotion psychologique pour rejoindre les conditions économiques, politiques de la domination. De même, les étudiants de deuxième année soulignent combien l'expérience quotidienne danoise masque les contradictions.

En instituant une quasi-expérimentation, le voyage fait apparaître un type nouveau d'expérience que l'on pourrait appeler "expérience par procuration", par personnes interposées. C'est une situation comprise entre la pure observation, où le sujet neutralise la sensibilité, et l'expérience vécue où le sujet ne peut pas s'éliminer.

2 - L'idée de communauté a sans doute une valeur affective; mais une réflexion des étudiants de deuxième année implique un rôle plus méthodique. Lorsqu'a été évoquée l'idée de dislocation du groupe, il a été répondu que cela ne faisait pas problème: cette méthode d'apprentissage arme mieux que tout autre procédé pour affronter les diverses situations, même celle de la solitude.

L'idée de communauté nous paraît avoir un rôle d'objectivation. En effet TVIND fonde sa méthode de formation sur l'implication profonde du sujet. Or comment donner une validité générale, universelle, à ce qui est le fruit d'une expérience personnelle? La recherche en commun, la vie en commun, la discussion en commun et surtout la volonté de réaliser l'unanimité dans les décisions nous apparaissent comme l'instauration d'une validité intersubjective. La communauté ne recherche pas la fusion des consciences: elle serait dans ce cas une formule régressive pour réhabiliter la mystique de groupe; elle nous apparaît plutôt comme l'équivalent de la neutralité scientifique cherchant à poser des jugements universels; ici l'élaboration en commun garantit comme la neutralité dans la recherche scientifique l'interchangeabilité du sujet connaissant.

Un autre type d'expérience est donc défini par la communauté, une expérience communicationnelle. Le groupe est à la fois milieu et médiateur: il crée l'intersubjectivité de la validité des symboles et des règles, en faisant surmonter les difficultés de compréhension entre les partenaires qui sont séparés par des facteurs sociaux ou culturels. Le groupe joue un peu le rôle de l'analyste: instruit par l'analyste, le patient apprend à lire ses propres textes plus ou moins mutilés et déformés; ici chaque sujet, dans et par le groupe, traduit dans le discours de la communication publique des symboles d'un discours déformé en langage privé, personnel; le groupe rend le sujet conscient de son processus de formation. Il serait sans doute fructueux de mieux cerner ces diverses formes de l'expérience.

ANNEXE

DES PRINCIPES PEDAGOGIQUES

Journal des Collèges "TVIND"

I - SI TU VEUX DECOUVRIR, IL FAUT ALLER TOI-MEME A LA RECHERCHE

Par exemple, nous voulons connaître le travail du cultivateur; pour cela nous allons travailler avec eux toute la journée.

Mais que va-t-il se passer ensuite avec ces produits récoltés? Pour le savoir, il faut savoir ce qui se passe ailleurs, après la récolte. Alors on se rend au Supermarché.

C'est après que l'on peut lire, consulter des documents, utiliser une documentation y compris nos propres photos et mieux comprendre comment se font réellement les choses.

II - POUR BIEN APPRENDRE QUELQUE CHOSE, IL FAUT L'APPROCHER DE TRES PRES

Ecouter une information, entendre une description d'une réalité, ce n'est pas vivant.

Mais si tu vas en car avec tes copains, visiter une mine en Angleterre, tu enfileras des bottes, mettras un casque et descendras dans la mine. Là tu discuteras avec les mineurs et tu verras. Et plus tu seras près des mineurs et de la mine, plus tu en apprendras.

III - ON APPREND AUSSI DANS LE GROUPE DES CAMARADES ET PAS SEULEMENT AVEC LE PROFESSEUR

En classe, on doit écrire en anglais pour apprendre cette langue. Le professeur propose de faire comme si les enfants étaient anglais et s'écrivaient; mais les élèves trouvent que c'est idiot et que c'est bien mieux de parler danois entre eux.

Cependant la classe doit faire un voyage en Angleterre et aller visiter les usines Chrysler. Alors la rédaction d'une lettre en anglais pour demander d'être reçu devient intéressante pour tous.

IV - PLUS TU ENTREPRENDS, PLUS TU VEUX EN FAIRE. PLUS TU APPROFONDIS, PLUS TU VEUX EN SAVOIR

Quelques uns veulent construire un capteur scolaire. Mais comment capte-t-on l'énergie solaire?

On se rend à la bibliothèque et on prend tous les livres sur l'Energie. Ils sont très difficiles à comprendre.

Alors on fait appel à un ingénieur qui vient nous aider.

Le travail avance très vite: on dresse une carte des sources d'énergie du monde sur laquelle chaque groupe d'élèves fait figurer ses découvertes.

Après plusieurs semaines de travail la carte est complète.

V - TU NE PEUX PAS TOUT APPRENDRE A L'ECOLE OU TU NE VOIS QUE 1/10 DES CHOSES COMME TU VOIS 1/10 DE L'ICEBERG. LE RESTE VIENDRA PLUS TARD

A l'école tu n'apprends pas seulement à lire ou à écrire; tu dois apprendre à travailler avec tes camarades et apprendre beaucoup de choses par toi-même. Mais de toute façon tout ce que tu apprends à l'école n'est qu'un commencement; la vie à l'école n'est qu'un morceau de ta vie.

Pendant le reste de ta vie, tu changeras, tu te renforceras, tu découvriras des choses nouvelles et tu t'apercevras à chaque fois que tu as besoin de savoir et de faire.

VI - IL N'Y A QUE PALLE (personnage de conte pour enfants) QUI PEUT VIVRE SEUL. DANS LE MONDE TOUS LES AUTRES SONT ENSEMBLE

A l'école il y a beaucoup à faire et on résout les problèmes tous ensemble.

Les cultivateurs ont besoin d'aide pour ramasser les carottes. Si l'on fait ce travail à 150, c'est plus rapide et plus agréable.

C'est aussi agréable d'être ensemble pour faire des petites choses que pour des actions plus importantes comme celle de calculer le coût d'un cours.

Il faut être tous ensemble pour décider, pour être responsables de ces actions. Cela veut dire que chacun ramasse les carottes, fait les calculs et veille à bien faire le travail.

C'est difficile de compter sans se tromper mais si on le fait ensemble on y arrive mieux. Nous ne voulons pas être comme PALLE mais vivre tous ensemble.

VII - TU DOIS UTILISER CE QUE TU APPRENDS, DE PREFERENCE TOUT DE SUITE, POUR EN FAIRE PROFITER LES AUTRES. TU DECOUVRIRAS QUE TU APPRENDS MIEUX DES AUTRES

Quelqu'un qui s'occupe de mécanique voulait savoir d'où vient l'énergie d'une voiture. Des élèves ont lu des livres, demandé des explications à des spécialistes, visité une raffinerie. Après quoi ils ont fait part de leur travail et leur nouveau savoir à l'aide d'affiches, de panneaux d'exposition. Ils ont invité cette personne, ont fait venir un mécanicien, ont répondu aux questions.

Chacun a beaucoup appris et sait comment le pétrole fournit l'énergie.

VIII - IL FAUT BEAUCOUP CIRCULER, VOYAGER POUR VOIR BEAUCOUP DE CHOSES SINON TU NE VOIS RIEN MEME SI TES YEUX SONT GRANDS OUVERTS

De chez toi, de l'école, tu vois le monde à travers une carte. Et les livres ne te donnent que des images de la réalité. Il faut sortir et aller voir sur place ce que sont les choses.

C'est pourquoi nous avons décidé de réserver une part importante du budget pour le transport. Ceci indique bien l'importance que l'on accorde aux voyages.

IX - TOUT CECI VAUT AUTANT POUR LES PROFESSEURS QUE POUR LES ELEVES

Les professeurs de l'école travaillent, apprennent avec et en même temps que les élèves.

Nous comprenons ainsi que les professeurs ne possèdent pas un savoir qu'ils vont essayer de faire pénétrer dans nos têtes.

Mais les professeurs doivent apprendre aux élèves qu'ils peuvent utiliser leur expérience.

PROJET "PLUS" (FORMATION EN COURS D'EMPLOI DES CHEFS D'ETABLISSEMENT) ET PROJET "LUT" (FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS) EN SUEDE

TABLE DES MATIERES

	Page
- INTRODUCTION	100
. LA MISSION: 30 octobre - 4 novembre 1977	100
. LA SUEDE EN MOUVEMENT	100
. NOTE BREVE SUR L'ECOLE SUEDOISE	104
- LA FORMATION CONTINUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT, PROJET "PLUS", ET LE PROJET POUR LES "EQUIPES EDUCATIVES"	107
. "PLUS" - Formation continue des chefs d'établissement et de leurs adjoints.	107
. PROJET DE FORMATION CONTINUE POUR LES EQUIPES EDUCATIVES DE L'ECOLE DE BASE	113
- LE PROJET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE DE BASE ET SECONDAIRE "LUT"	115
- LES PROJETS SUEDOIS ET LA PROBLEMATIQUE DU GROUPE DE TRAVAIL	119
. "LUT"	119
. "PLUS"	120

INTRODUCTION

I - LA MISSION - 30 octobre - 4 novembre 1977

A - 30 OCTOBRE - 1er NOVEMBRE à LINKÖPING et ÄTVIDABERG

Projet "PLUS", entretiens avec les responsables du projet, MM. STEGÖ, EKHOLM, et BERGREEN, participation à un séminaire de responsables régionaux.

B - 2 au 4 NOVEMBRE à STOCKHOLM

- Rencontre avec Tore LARSSON, expert chargé de mettre au point le projet de formation des enseignants;

- Rencontre avec Mme Anne-Marie BERGGREN, secrétaire de la commission nationale sur l'accès des femmes aux fonctions de chefs d'établissement.

- Rencontre avec MM. Ulf PERSTEDT et Leif SÄLGSTRÖM, responsables du projet de formation continue pour les "équipes éducatives" de l'école de base.

- Rencontre avec M. Sixten MARKLUND, Directeur du département de la recherche au Bureau National d'Education.

Nous tenons à remercier chaleureusement tous nos hôtes qui nous ont réservé l'accueil le plus sympathique et une totale disponibilité.

Nous n'oublions pas non plus M. Knut LUNDBERG, professeur de français à Linköping, qui, très aimablement nous a servi de guide et interprète.

Enfin, à Stockholm, M.J.P. MOUSSON LESTANG, conseiller culturel, a mis à notre disposition ses secrétaires, qui ont été de très aimables guides et interprètes.

II - LA SUEDE EN MOUVEMENT: LA VOLONTE DE DECENTRALISATION ET DE PARTICIPATION

Un peu inquiets à notre arrivée de la diversité du programme proposé et du nombre d'interlocuteurs, nous avons au fil

des jours, très fortement ressenti l'impression d'unité dans la problématique et les essais de solution proposés. Insistons sur "impression" nous ne prétendons nullement avoir découvert la Suède, mais nous croyons bien ne pas l'avoir inventée non plus à partir d'informations préalables et d'hypothèses personnelles. Ce que nous essayons d'exprimer schématiquement ici nous paraît s'être imposé à nous au cours des entretiens comme la clé des différentes initiatives novatrices.

Les Suédois vivent dans un Etat très centralisé, plus proche sans doute du "modèle" français que la plupart des autres pays de l'Europe occidentale. La justification que l'on donne aujourd'hui volontiers de la centralisation c'est la visée égalitaire à travers le welfare state ou si l'on préfère ses finalités démocratiques. Toutefois, la centralisation de la décision et de l'allocation des ressources, qui est le fait pour l'école du Gouvernement et de l'Administration centrale (Bureau National d'Education-SÖ) (1) s'accompagne depuis longtemps d'une concertation régulière, organisée à plusieurs niveaux entre l'administration et ses partenaires: Confédérations Syndicales (Conf. générale du travail - LÖ -, Conf. des fonctionnaires et employés de l'Etat - TCO -, Conf. patronale - SAF -), syndicats des personnels des établissements scolaires, association nationale des parents d'élèves (Conf. Famille Ecole - RHS -), et les élus politiques.

Sans remettre en cause explicitement "l'Etat Providence", nos interlocuteurs ont affirmé avec force que l'inspiration majeure de leur action est à chercher dans la volonté de décentralisation, qui signifie le développement de l'autonomie et de la responsabilité de chaque citoyen dans les collectivités locales.

L'argumentation est à la fois idéologique et pragmatique. On nous répète que les difficultés ne peuvent trouver leurs solutions que sur place et que le bon fonctionnement d'un ensemble com-

---

1) En Suède, l'administration est "autonome" par rapport au Ministre. Les ministres n'ont aucun pouvoir reconnu de commandement sur les autorités relevant de leur compétence. L'administration relève directement du Gouvernement en tant que tel mais la marge des décisions discrétionnaires est extrêmement réduite et les instances administratives tranchent toutes les affaires sous leur responsabilité propre et selon des bases strictement juridiques.

plexe exige l'autoréguiation des cellules de base qui ont chacune leur spécificité. On nous affirme que la décentralisation est plus nécessaire encore dans une perspective d'innovation. Nos hôtes semblent partager le scepticisme grandissant à l'égard des stratégies d'innovation qui vont du centre vers la périphérie, du sommet vers la base. Par ailleurs ils veulent une école qui soit mieux insérée dans le jeu habituel des processus politiques du pays: elle n'est pas l'affaire des seuls professionnels mais bien de la communauté tout entière.

C'est une autre conception de la démocratie qui s'instaure: elle se définit moins désormais par un jeu de délégation de pouvoir justifiée par les objectifs du centre de décision (justice sociale, égalité...) que par la participation la plus directe possible de chacun au processus d'élaboration des choix et à la responsabilité de leur mise en oeuvre. Les lois (1976) de participation dans les entreprises, l'expérimentation poursuivie dans l'administration marquent clairement l'évolution "de la concertation à la participation aux décisions" (1). Par rapport à nos références françaises nous la traduisons comme un essor des thèses autogestionnaires opposant la démocratie de processus à la démocratie de destination. L'élaboration et la mise en oeuvre des réformes, que ce soit ou non dans le domaine de l'éducation, se font toujours, en Suède, selon le même schéma qui témoigne de la réalité bien établie de la concertation. Ainsi pour la modernisation du système éducatif. C'est une grande affaire nationale qui fait l'objet d'un vaste débat public. Les projets de réforme s'esquissent au cours d'une période de recherche. Sixten MARKLUND, directeur au Département de la Recherche au Bureau National d'Education nous a exposé les caractéristiques dominantes de la recherche pédagogique en Suède: elle se veut principalement opérationnelle et fondée sur la méthode du groupe de travail sur projet défini politiquement. L'Allemagne Fédérale dispose de 30 fois plus de professeurs-chercheurs (700 environ contre 20 à 25) mais l'essentiel se fait dans le style universitaire de recherche libre individuelle sans liens directs avec les projets de réformes. En Suède l'administration centrale de l'Education pour l'école de base et secondaire (Bureau National d'Education SE) a l'initiative et la coordination de plus de 60% du total des recherches en matière

1) Cf. "Actualités Suédoises", n° 111 d'avril 1976 et n° 140 de décembre 1976.

d'éducation et dispose des 2/3 environ du budget total de recherche dans ce secteur. La recherche aboutit normalement à une période d'essai, d'expérimentation à petite échelle, qui dure souvent plusieurs années. Mais le projet n'est pas confiné au petit cercle d'experts. Il est publiquement supervisé et finalement mis au point par une Commission où siègent, à côté de permanents à temps plein relevant de l'administration de l'éducation, des représentants des organisations syndicales, ceux des parents, et des élus politiques. La commission peut faire appel à des experts et personnalités extérieures: elle dispose d'une large initiative et de délais importants. Il s'agit vraiment pour elle d'aboutir à un texte qui sera soumis au gouvernement et au Parlement et elle travaille sans précipitation à la recherche patiente du plus large consensus possible entre les parties.

C'est à partir de ces habitudes de concertation que se développe aujourd'hui l'effort de décentralisation qui vise à transposer au niveau local la confrontation au sein de collectivités revivifiées. Nos interlocuteurs n'ont jamais mis en doute la nécessité de maintenir un pouvoir central, expression et porte-parole démocratique des grands choix nationaux; mais nous comprenons que l'on veut rééquilibrer un système excessivement centralisé et "paternel" qui a tendance à réduire les citoyens au statut d'assisté.

Bien entendu la question se pose de savoir quel prix est-on prêt à payer, quelles conséquences est-on prêt à accepter? On sait que le discours décentralisateur peut n'être qu'un alibi pour occulter ou conjurer les formidables pressions contripètes de nos sociétés.

Remarquons seulement que l'orientation décentralisatrice ne nous paraît pas liée au changement de majorité intervenu depuis les élections générales de 1976. Les projets ou réalisations en cours ont été élaborés depuis plusieurs années, sous l'égide des socialistes, et nous n'avons jamais senti qu'ils soient mis en cause fondamentalement ou au contraire qu'ils connaissent une impulsion nouvelle du fait de la coalition "bourgeoise" au pouvoir.

Enfin on ne peut manquer de relever le paradoxe-banal mais troublant - d'une volonté affirmée de décentralisation dont l'initiative et l'organisation reviennent principalement au Centre, malgré les nombreuses résistances locales...

III - NOTES BREVES SUR L'ECOLE SUEDOISE

Pour plus de précision cf.

- "Ecole de base et école secondaire en Suède"
  Institut Suédois, 1976. Disponible au Centre Culturel Suédois à Paris.

et

- "Comprehensive school in Sweden"
  National Swedish Board of Education; 1975 Stockholm.

1 - L'ECOLE

La scolarité obligatoire s'effectue à l'école de base (comprehensive school) de 9 ans (de l'âge de 7 ans jusqu'à 16 ans) généralisée depuis la rentrée de 1972. C'est une école communale et gratuite (notamment pour les livres, les transports, les repas, les soins médicaux et dentaires). Les neuf années sont réparties en 3 "cours" ou cycles de 3 ans que nous désignerons dans la suite comme niveau 1 (3 premières années), niveau 2 et niveau 3.

Une année - facultative - d'école maternelle se généralise entre 6 et 7 ans, et une partie des enfants fréquente plus tôt cette "pre-school", mais les Suédois n'accordent pas autant d'importance que nous à la scolarisation précoce (1).

L'école de base, comme l'école secondaire, est une institution publique communale à la charge de l'Etat et des communes.

Au point de vue de l'administration des écoles, chaque commune (il y en a 278 pour l'ensemble du pays) est divisée en secteurs soumis chacun à l'autorité d'un "recteur" (directeur) secondé par un "préfet des études" (adjoint) qui le remplace au besoin, qui est surtout chargé des questions d'ordre pédagogique. Chaque secteur comprend un ou plusieurs groupes scolaires, souvent 3.

---

1) Les Suédois ne considèrent pas la fréquentation des établissements pré scolaires comme une scolarisation mais seulement comme un complément de l'éducation familiale. On peut noter que les établissements ne dépendent pas du Ministère de l'Education, mais de la Santé.

En accord avec les propositions de la commission ad hoc (SSK) la Suède tend à réduire la centralisation de son système scolaire, à renforcer l'influence locale sur l'école et à développer l'initiative des écoles quant à l'utilisation des ressources et à l'organisation du travail. Sur proposition de la commission d'enquête sur le travail à l'école (SIA), le Parlement a décidé qu'à partir de la rentrée 1978 la journée scolaire comportera une alternance systématique entre le travail scolaire habituel avec emploi du temps et programmes et des activités libres.

A partir de la troisième classe (à 9 ans) tous les élèves commencent l'étude de l'anglais. Au cours des cycles 1 et 2 tous les élèves ont les mêmes activités. Au cycle 3, 5 ou 6 périodes (40 minutes chacune) sont réservées à des options (par exemple le Français). Pendant toute la durée de l'école de base les élèves doivent rester dans le même groupe de camarades, mais chaque classe doit être aussi variée que possible en ce qui concerne le milieu socio-professionnel d'origine.

Non seulement il n'y a pas de filières distinctes, mais on tend à réintégrer le plus possible l'enseignement "spécial" dans l'école banale.

L'école secondaire est une école communale facultative "polyvalente" ou "intégrée" depuis la rentrée 1971. En fait 10% seulement des établissements rassemblent un large choix parmi les 21 sections existantes, différenciées selon la durée (2, 3 ou 4 ans), le champ d'études (littéraire et social, économique, scientifique et technique) et l'orientation professionnelle (préparation à des études supérieures ou formation plus directe à l'exercice d'un métier).

Chaque école secondaire est dirigée par un "recteur" assisté par un "préfet des études". Environ 70% des adolescents passent directement de l'école de base à l'école secondaire et 90% y viennent avant l'âge de 20 ans, un bon nombre après une ou deux années d'activités non scolaires diverses. Plus de 50% des effectifs se trouvent dans les filières pré professionnelles de deux ans, pour lesquelles il y a plus de demandes que de places.

Comme l'école de base, l'école secondaire ne connaît pas les examens de fin d'année. Les élèves ne sont jamais obligés de redoubler mais peuvent le faire sur leur demande. L'accès aux différentes filières est libre en principe, mais si le nombre des candidats est plus élevé que le nombre de places disponibles une sélection est faite en fonction des résultats obtenus.

Un effort considérable est fait depuis quelques années pour l'ouverture aux adultes du cycle 3 de l'école de base et de l'école secondaire. Depuis la rentrée 1977 l'enseignement supérieur est ouvert aux adultes qui sont âgés de 25 ans au moins et ont exercé une activité professionnelle pendant au moins 5 ans. Les études préparatoires sont faites soit dans les cours pour adultes de l'école secondaire, soit dans les "écoles populaires supérieures" qui existent en Scandinavie depuis le XIXè siècle. L'afflux d'étudiants adultes ayant expérience de vie et pratique professionnelle "est en train de changer profondément ce qui se passe à l'Université" (S. Marklund).

2 - LA FORMATION DU PERSONNEL

a - Les éducateurs et éducatrices pour les moins de 7 ans sont formés "à l'Université" (depuis la rentrée 1977), et en application de la loi de réforme sur l'enseignement supérieur voté en 1976 qui "intègre" à l'Université diverses écoles supérieures jusque-là séparées comme les écoles normales et les centres de formation pour la maternelle) en 3 ans dans des écoles spéciales qui ne qualifient pas pour enseigner à l'école de base.

b - Pour enseigner à l'école de base, il faut avoir fait 3 années d'études à l'école secondaire et suivi une formation donnée dans les écoles normales qui sont depuis le 1er juillet 1977 officiellement intégrées à l'Université, ce qui n'a encore rien changé dans les réalités du système de formation. Pour enseigner au niveau 1 de l'école de base la formation est de 5 semestres, 6 pour le niveau 2 et 9 pour le niveau 3 et l'école secondaire. Les enseignants des niveaux 1 et 2 sont des polyvalents, mais il y a des spécialistes pour l'éducation physique, manuelle ou esthétique. La formation fait alterner périodes d'études théoriques et d'application pratique.

Les enseignants de niveau 3 et de l'école secondaire reçoivent une formation semi-spécialisée dans 2 ou 3 disciplines pendant 7 semestres avant d'acquérir une formation professionnelle pendant 2 semestres avec un entraînement progressif à la prise en charge d'une classe.

Les professeurs techniques de l'école secondaire ont au moins 6 années de pratique professionnelle et une année de formation pédagogique à l'Université. Actuellement les possibilités de formation en cours d'emploi demeurent très limitées pour les enseignants, mais doivent être considérablement développées dans les prochaines années.

Il y a aujourd'hui environ 120 000 enseignants en Suède, et les besoins nouveaux (en diminution importante par rapport aux années 60) sont estimées par le Ministère à 2 500 environ par an.

LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ("PLUS")

et le PROJET POUR LES "EQUIPES EDUCATIVES"

I - "PLUS": FORMATION CONTINUE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ET DE LEURS ADJOINTS

cf. Eskil STEGÖ: "The role of the school leader and a training programme" traduction française: "Le rôle du chef d'établissement, un programme de formation" UNESCO, Paris 26-30 juillet 1976. Colloque sur l'administration et la gestion des services et établissements d'éducation.

Mats EKHOLM: "School leader education in Sweden" Linköping 1977.

Les deux premières journées de la mission ont été consacrées à l'étude du projet "PLUS", grâce à de longs entretiens avec les responsables, MM. Eskil STEGÖ, Mats EKHOLM, et BERGRENN, et la participation à un séminaire de responsables d'équipes régionales.

En vertu d'un projet de loi voté par le Parlement en 1976, tous les chefs d'établissement et directeurs adjoints de l'école de base et de l'école secondaire doivent participer (1) à une action de formation continue étalée sur deux années.

Ce projet a été élaboré à partir de 1972 et expérimenté à partir de 1974 avant d'être généralisé l'an dernier.

1 - OBJECTIFS

Une brochure destinée aux écoles annonce qu'il s'agit de faire sortir résolument les directeurs de leur conception trop exclusivement administrative et gestionnaire du métier pour en faire des agents de changement. Ils contribueront ainsi à un meilleur fonctionnement du système éducatif dans le sens de l'évolution en cours: développer la capacité de chaque école à résoudre démocratiquement ses propres problèmes et notamment celui de son insertion dans la communauté locale.

2 - LES RESPONSABLES D'ETABLISSEMENT

Les chefs d'établissement sont exclusivement recrutés parmi les enseignants. On commence par être remplaçant, intérimaire pendant une absence du directeur adjoint, puis on peut devenir directeur adjoint et enfin chef d'établissement, généralement dans la même école. Le choix se fait "sur réputation" en accord avec les élus politiques de la commune et les syndicats d'enseignants. Les enseignants des cycles 1 et 2 de l'école de base ne peuvent devenir directeurs d'établissements qui n'ont qu'un cycle 3 ou d'une école secondaire: en effet les directeurs doivent conserver un service partiel d'enseignement pour ne pas perdre contact avec les élèves. Une commission se préoccupe de l'accès des femmes aux fonctions de chef d'établissement. Nous avons pu nous entretenir avec Anne-Marie BERGRENN, secrétaire de la commission, qui nous a indiqué que 8% seulement des directeurs et 16% des adjoints sont des femmes, alors qu'elles représentent environ 40% de l'effectif des enseignants (pourcentage de moins en moins élevé à mesure que l'on s'éloigne des premières années d'école vers l'enseignement supérieur). Il y a donc un fossé entre le

1) Tous les directeurs et adjoints doivent bénéficier de cette action de formation avant 1985.

discours égalitaire et la réalité. Que faire? Peut-être établir certaines règles concernant le remplacement temporaire des directeurs absents, et sans doute modifier l'image du "chef". On espère que les femmes accepteront plus facilement ces fonctions si elles se définissent davantage comme la coordination d'une équipe collectivement responsable. Pour l'heure en effet les femmes sont réticentes devant le caractère très marqué d'autorité-responsabilité du métier et la charge excessive d'un service sans horaire limité. Le projet PLUS répond donc aussi à ces questions. La fonction directoriale est considérée comme presque équivalente à celle d'inspecteur (les inspecteurs sont chargés de missions d'information sur le fonctionnement du système scolaire au niveau des établissements, et ils s'entretiennent avec le personnel et les élèves, mais n'ont aucune fonction de jugement-notation des personnes) ou de professeur d'université; leur traitement est en 1977 de l'ordre de 9 000 KR par mois (la valeur de la couronne suédoise est un peu supérieure à celle du franc).

L'école suédoise est encore marquée par une tradition centralisée, hiérarchique, autoritaire où le directeur d'école prend seul les décisions. Mais l'évolution est sensible, en accord avec le vaste et profond mouvement de décentralisation et de participation qui mobilise la société suédoise tout entière. E. STEGÖ écrit très clairement: "La fonction de chef d'établissement est pluridimensionnelle. D'une part elle fait appel à des connaissances et à des capacités techniques. D'autre part elle exige de l'intéressé l'aptitude à coopérer avec tous ceux qui participent - ou devraient participer- à l'élaboration des tâches. Un chef d'établissement moderne doit être démocrate. Dans le secteur public, toutefois, cela ne suffit pas encore. Il doit aussi veiller à ce que l'activité de son établissement soit conforme aux attentes et aux intentions de la société. Ainsi il doit stimuler le développement systématique de son école, y faire participer les membres de l'établissement et veiller à ce que le développement réponde aux objectifs assignés par la société à l'activité scolaire. A différents niveaux et pour diverses activités, le chef d'établissement est appelé à être, plus qu'auparavant l'homme du changement. Il peut s'agir de changements souhaités en vue d'atteindre tel ou tel objectif ou de changements imposés par les circonstances extérieures. Ces changements peuvent se produire brusquement et à l'improviste ou au contraire par éta-

pes. Dans tous les cas ils sont une épreuve pour une organisation et pour son chef qui doit être disposé à leur faire face et à leur donner une orientation positive... En outre il faut compter avec les modifications apportées à la tâche du chef d'établissement par l'accroissement du volume et de la vitesse des communications à l'intérieur de l'établissement. L'aptitude au travail d'équipe devient une condition préalable à la solution de problèmes complexes... Ainsi le rôle du chef d'établissement et de son personnel est modifié par le transfert de certaines tâches et responsabilités du premier au second. Le chef d'établissement est appelé principalement à coordonner les activités, à jouer le rôle d'intermédiaire et à représenter l'école. Sa fonction dépend donc de sa compétence et aussi du soutien et de la confiance que lui accordent les autres membres de l'équipe... Un organisme n'est pleinement développé que lorsque ses membres découvrent que les problèmes de l'organisme sont les leurs et doivent être résolus par eux-mêmes. C'est aussi le cas pour chaque école. C'est pourquoi la formation doit viser à faire du chef d'établissement, non pas tellement un administrateur qu'un chercheur de solutions..."

3 - STRATEGIE DE FORMATION

L'action de formation dure deux ans; elle commence au semestre de printemps d'une année scolaire, se poursuit tout au long de l'année scolaire suivante, et s'achève au semestre d'automne de la troisième année scolaire.

Pendant ces deux ans les responsables d'établissement se regroupent au niveau régional pour des sessions de 2 à 5 jours pour un total de 25 journées. Deux stages sont également prévus, de 15 jours chacun, l'un dans une entreprise de la région et l'autre dans une organisation éducative extra-scolaire. Le reste du temps le chef d'établissement travaille "à domicile" dans son ou ses écoles.

La Suède est divisée en 8 régions (ou académies) qui disposent chacune de sa propre équipe responsable de la formation des directeurs. Cette équipe régionale comprend des élus politiques, des représentants des principales organisations syndicales, des représentants des syndicats d'enseignants, des "experts" (psychologues notamment) et un petit groupe de permanents, détachés à temps plein (administrateurs, inspecteurs, directeurs d'école et

adjoints) animateurs de la formation. L'équipe peut avoir recours à des intervenants, par exemple des professeurs d'université.

C'est le Bureau national d'éducation (SÖ) qui désigne le responsable de chaque équipe, parmi ses membres le plus souvent, en accord avec les promoteurs et responsables nationaux de Linköping (équipe Stegö) et après consultation de tous les intéressés.

Les animateurs régionaux encadrent les sessions de regroupement et vont aussi rendre visite aux chefs d'établissement pendant les périodes de "travail à domicile" (1). L'action de formation est fondée sur le principe d'alternance entre de brèves sessions de regroupement et de longues périodes à domicile. Au cours de la première session l'accent est mis sur la description par chacun de son école telle qu'il la perçoit. Un effort d'analyse doit permettre à chacun de comprendre mieux et le fonctionnement de l'établissement et son propre fonctionnement comme directeur. De retour chez lui, chaque directeur est invité à consulter l'ensemble du personnel pour déterminer quel est le problème qui doit être traité en priorité.

Pendant la session ils ont été amenés à réfléchir notamment sur les points suivants:

"- la situation de chaque école est unique. Il n'y a pas de panacée.

- Lorsqu'une école cherche à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés, il faut étudier en priorité les moyens de résoudre les problèmes du travail quotidien et le processus de prise de décisions.

- Tous les membres du personnel doivent participer à l'entreprise et cette participation doit leur être bénéfique. Ils veulent que leur valeur soit reconnue, que leur travail soit varié et que certaines responsabilités leur soient confiées. De plus, ils veulent percevoir les relations d'interdépendance qui existent entre les différentes parties de l'activité générale.

- Si l'on veut prendre un engagement personnel, il faut pouvoir suivre l'évolution de l'organisation. Il convient donc de décrire le système scolaire dans sa totalité et de le structurer d'une façon ou d'une autre...".

1) C'est-à-dire dans l'établissement ou la localité d'exercice habituel du métier.

Par ailleurs la notion de démocratie dans l'établissement a été précisée.

"La vie quotidienne de l'école passe par quatre phases successives:

- phase initiale: le degré de démocratie ressort de la façon dont les propositions sont évaluées, les initiatives prises et les objectifs déterminés.

- phase de planification: la démocratie touche l'organisation du travail et se reflète par exemple dans la délégation de pouvoirs et le règlement des désaccords.

- phase d'exécution: si la démocratie est respectée, les tâches sont exécutées à tous les niveaux dans le respect et pour la défense des intérêts des parties en cause.

- phase ultérieure: la question de savoir qui observe la suite des évènements, qui les analyse et qui décide des combinaisons à opérer est cruciale; la réponse qu'on y fait donne la mesure du caractère plus ou moins démocratique de l'établissement. La démocratie ne peut jamais se limiter aux techniques de prise de décision".

Les observations et les essais "sur le terrain" nourrissent la réflexion des sessions régionales qui de leur côté proposent des techniques de travail et incitent directement à l'action à domicile. Une dynamique de changement est ainsi amorcée dans l'action de formation même. On prend soin que les méthodes de travail utilisées dans les sessions soient transposables dans l'établissement et que le groupe en formation fonctionne de façon analogue à ce que l'on souhaite pour l'équipe d'école.

4 - LES FORMATEURS DE FORMATEURS...

Il est clair que le succès d'une telle entreprise exige beaucoup de la part des équipes régionales. Aussi avons-nous été particulièrement intéressés par nos deux journées passées à Atvidaberg en séminaire résidentiel avec un groupe de responsables de ces équipes: une dizaine de personnes d'âges variés et dont la plupart ne se connaissaient pas. Ce sont les trois responsables

nationaux qui sont en situation d'animateurs. Nous assistons d'abord à une discussion pendant laquelle les participants imaginent les questions que vont soulever les directeurs lors de la prochaine session de formation. Puis, à l'initiative de Mats EKHOLM, le groupe organise un jeu de rôle: la moitié du groupe joue, les autres observent et Eskil STEGÖ est à la caméra vidéo. Le jeu est suivi d'une longue discussion entre acteurs et observateurs, puis l'enregistrement est analysé avec intervention des animateurs.
Le lendemain nous assistons à une séance de travail qui débute par un exposé de Mats EKHOLM sur la notion de "contrat" entre stagiaires et formateurs. Suit un développement sur la notion de "pouvoir" à partir de la typologie de Max WEBER. Les participants réagissent et essaient de décrire leurs propres relations de pouvoir en situation professionnelle. Bien entendu la formule du séminaire résidentiel dans un hôtel confortable d'un gros bourg permet d'utiliser pleinement les 48 heures disponibles. Les animateurs nous confirment que le "modèle" de ces journées veut être directement transposable aux sessions de formation des directeurs.

II - PROJET DE FORMATION CONTINUE POUR LES EQUIPES EDUCATIVES DE L'ECOLE DE BASE

MM. Ulf PERSTEDT et Leif SÄLGSTRÖM nous présentent un projet expérimenté depuis le mois d'avril 1977, mais qui n'a pas encore reçu l'aval des organisations syndicales. On peut espérer une décision officielle courant 1978.

Il y a en Suède, au niveau de l'école de base, quelque 1 200 "unités" scolaires qui rassemblent le plus souvent 2 ou 3 écoles d'un même quartier ou de la même petite ville et qui ont le même directeur (1). Le projet consiste à faire participer à une action de formation continue une équipe de 15 personnes par "unité", étant entendu que toutes les catégories de personnel de l'école peuvent et doivent être représentées. L'objectif est de faciliter le travail d'équipe, la prise de conscience des problèmes propres à chaque établissement et leur prise en charge sur place.

---

1) La Suède est divisée en 8 régions (ou académies), 24 départements, 278 communes, 1 200 "unités" scolaires pour l'école de base.

Chaque "équipe de 15" aura une dizaine de jours de regroupement par an, selon le schéma suivant expérimenté depuis quelques mois.

Quatre équipes différentes se réunissent pour une semaine, puis, après une intersession, nouveau regroupement pour 2 ou 3 jours; enfin plus tard encore deux nouvelles journées de travail, mais cette fois chaque équipe sur son propre terrain d'activités quotidiennes.

Avec chaque équipe une seizième personne, choisie parmi les mêmes catégories de personnel, joue le rôle d'animateur. Au niveau de chacun des 24 départements du pays un responsable doit suivre le lancement et le développement du projet. Dans chacune des 8 régions un responsable doit pouvoir assurer l'intervention de "consultants" itinérants à la demande.

Nos interlocuteurs n'ont rien dit sur ce point, mais il nous paraît clair que le projet converge avec "PLUS" qu'il doit renforcer.

LE PROJET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE DE BASE ET SECONDAIRE "LUT"

La Commission nationale de réforme de la formation des enseignants, LUT, a été créée en 1972. Elle comprend, selon les habitudes suédoises, 6 membres du Parlement, 3 représentants des grandes confédérations syndicales (LO, TCO, SAF), 6 représentants des syndicats de personnel enseignant, et 10 membres à temps plein assurant le secrétariat permanent. La commission doit proposer une réforme de la formation des enseignants pour l'école de base, l'école secondaire, et la formation des adultes (en laissant de côté les éducateurs de la maternelle et les professeurs du supérieur). La réforme doit répondre aux transformations récentes et en cours du système scolaire, et notamment porter remède à deux difficultés:

- actuellement les élèves connaissent des périodes difficiles tous les 3 ans lors du passage d'un cycle au suivant, avec des changement de maîtres et de méthodes de travail;

- on critique aussi beaucoup l'insuffisance de l'instituteur polyvalent (cycle 1 et 2) et tout autant l'excessive spécialisation et le nombre trop élevé des professeurs (de 12 à 15) qui interviennent dans le cycle 3 et le secondaire.

LUT doit proposer une formation unifiée pour l'école de base et une formation unifiée pour l'école secondaire, fondées sur le principe d'une équipe, mais pas nombreuse, de l'ordre de 2 ou 3 au cycle 1 et 2 et 5 à 7 ensuite.

Le rapport LUT doit être remis au gouvernement au cours de l'été 78; le Parlement pourrait alors voter la loi au printemps 79, et la date d'entrée en vigueur la plus proche pourrait être la rentrée 1980-1981.

M. Tore LARSSON, membre permanent de la Commission, nous expose l'état actuel du projet pour l'école de base.

Les enseignants seront formés "à l'université", mais après la scolarité secondaire et avant la formation professionnelle il sera exigé une période d'activité salariée d'au moins 15 mois

sur le marché du travail. (Soit 9 mois d'affilée dans une usine, un magasin ou un hôpital, et 6 mois dans un autre emploi, ou encore 2 emplois différents chs un pendant trois mois). La Commission accorde une importance toute particulière à cette "LME" (Labour Market Experience). Il appartient au futur étudiant de faire la preuve de sa période de travail. Ceux qui auront une expérience de plus longue durée obtiendront des points supplémentaires pour l'entrée à l'université. La formation initiale s'étendra sur 7 semestres.

1 - PREMIERE PERIODE TRONC COMMUN ("PPO" - Pratique, Pédagogique, Orientation)

20 semaines. L'essentiel des activités a lieu dans des écoles: observation des différents niveaux et types d'écoles, participation à des activités socio-culturelles avec les enfants ou adolescents. Pendant ces vingt semaines de contacts avec les réalités du monde de l'enfance et de l'école, l'étudiant doit s'assurer qu'il veut et peut devenir un enseignant (1).

2 - DEUXIEME PERIODE DE TRONC COMMUN ("Communication")

25 semaines. Formation de base à la "communication", c'est à dire aux langages fondamentaux habituels, langue maternelle et mathématique, mais aussi à la communication non verbale: graphique, musicale, corporelle, et enfin initiation audio-visuelle. A la suite de l'année de formation entièrement commune pour tous, les étudiants font un choix entre langue maternelle ou mathématique, pour une période d'approfondissement de 20 semaines. La Commission estime que tous les enseignants doivent avoir une compétence particulière pour la langue maternelle ou la mathématique.

3 - PERIODE SPECIALISEE

60 semaines. Pendant cette nouvelle période, où l'étude doit associer théorie et pratique, chaque étudiant doit choisir

---

1) Pour ceux qui abandonnent à la fin de cette période, les "crédits" acquis peuvent être pris en compte pour d'autres études.

des "dominantes" orientées vers l'ensemble des classes de l'école de base (EPS, Musique, Arts plastiques, "Civics" avec Anglais ou Sport, Sciences avec Anglais ou Sport, Enfants de migrants et notamment initiation à la langue maternelle des enfants (1), Activités de loisirs) ou plus particulièrement destinées au cycle 3 (Sciences, "Civics", Langue étrangère).

4 - PERIODE DE PRATIQUE PEDAGOGIQUE

20 semaines. Cette dernière phase de la formation initiale s'achève par 2 ou 3 semaines de réflexion et d'évaluation sur la formation. Chaque université pourra, dans une mesure à définir, moduler ce schéma.

5 - FORMATION EN COURS D'EMPLOI

-Un dispositif d'aide et de soutien aux débutants est prévu pour les deux premières années d'exercice.

-Une période de 20 semaines (qui peut être bloquée ou fractionnée) est offerte à chaque enseignant au cours des 5 premières années d'exercice pour son perfectionnement. Il en disposera librement, et pourra notamment choisir des activités sans rapport avec son métier.

Nous avons ensuite demandé des éclaircissements sur certaines questions: les voici en bref:

-Nous ne voyons pas de dominante "inadaptation"? C'est que le souci d'une préparation à l'intervention auprès de ces enfants doit être intégré à toute la formation de tous les enseignants. Mais on pourra organiser aussi une formation complémentaire de 20 semaines (8è semestre), plus spécialisée, pour un certain nombre d'étudiants. Et par ailleurs on prévoit des actions de formation spécifiques en cours d'emploi d'une durée de 40 semaines.

-Comment définir brièvement la stratégie de formation choisie? C'est une formation où le centre de formation principal est l'école et non l'Université.

---

1) Les enfants de migrants ont droit à 4 heures heddomadaires d'enseignement de leur langue maternelle. Actuellement cet enseignement est assuré par des personnes étrangères à l'école, généralement des migrants de plus ou moins fraîche date. Il semble donc que l'on veuille faire prendre en charge cet enseignement (en partie au moins) par des Suédois.

-Comment se fera l'évaluation du travail et la certification? Par un contrôle continu sur la base d'un point (ou crédit) par semaine et une décision finale par oui ou non, sans les mentions ou degrés actuels.

-Quelles sont les orientations pour la formation continuée? Il faut une grande décentralisation (pas d'équivalent de DLH) et distinguer deux nécessités complémentaires: répondre à la demande individuelle, en accordant aux enseignants 1 ou 2 semaines par an de congé formation, avec possibilité de cumul, et d'autre part traiter la formation continue au niveau de l'établissement, chaque école devant se donner les moyens d'assurer son propre développement.

-Le personnel actuel des anciennes écoles normales et des universités est-il préparé et disposé à prendre en charge la nouvelle formation? Nous espérons que leur attitude évoluera favorablement.

-Pourquoi laisser de côté la maternelle? Nous croyons que la nouvelle formation des enseignants de l'école de base permettra une meilleure continuité après la maternelle.

LES PROJETS SUEDOIS ET LA PROBLEMATIQUE

DU GROUPE DE TRAVAIL COPIE

I - LE PROJET "LUT"

Plusieurs traits intéressants nous paraissent devoir être relevés:

1° L'exigence d'une longue période d'activité salariée, et gratifiée de points supplémentaires au-delà de la durée minimale.

Nos interlocuteurs suédois justifient leur exigence à peu près dans les mêmes termes que ceux que nous avons entendus à Tvind: pour être enseignant il faut d'abord quitter l'école, vivre et travailler "comme tout le monde". C'est ainsi seulement que l'on peut devenir capable de comprendre ceux au service desquels se place l'enseignant, les enfants ou adolescents et leurs familles, et c'est ainsi seulement que l'on peut devenir capable de communiquer et de coopérer avec eux.

Quels seraient les effets d'une période prolongée de travail salarié entre l'école secondaire et la formation professionnelle d'enseignant? Sans doute un certain nombre de jeunes gens découvriraient-ils d'autres voies et renonceraient-ils à l'orientation vers l'enseignement; mais l'état actuel et prévisible à moyen terme du marché de l'emploi ne facilite guère les possibilités de choix... Il est probable aussi que les jeunes adultes qui viendraient en formation après plus d'un an de "vie active" seraient différents de la majorité actuelle des étudiants-enseignants qui n'ont pas quitté l'école.

2° La première période de formation de tronc commun (PPO)

Le souci d'orientation grâce à une décision personnelle motivée apparaît clairement. Mais le dispositif peut-il jouer convenablement, même assorti de crédits pour d'autres études, quand la crainte du chômage se fait trop vive? En tout cas, pour ceux qui persisteront, cette première phase marquera sans doute profondément toute la formation par la priorité accordée à la découverte du milieu de vie professionnel de l'enseignant et la prise de conscience de l'unité du métier à travers les différentes disciplines et tout au long de la scolarité des élèves.

3° Le dispositif d'aide et de soutien aux débutants

Les moyens de l'aide apportée au cours des deux premières années d'exercice ne sont pas encore précisés; mais il est intéressant d'observer l'attention portée à la période délicate et souvent décisive sans doute des débuts dans le métier, trop souvent oubliée entre le temps de la formation initiale et celui de la formation en cours de service. Les risques de régression et de déformation peuvent être diminués si l'on sait agir sur les situations dans lesquelles le jeune maître va débuter.

4° Les possibilités de formation en cours de service

La Suède semble s'orienter vers une formation en cours de service des enseignants très décentralisée, que l'on oppose volontiers au Danemark (Ecole Royale DLH). On tend à distinguer deux types d'action de formation. Dans un cas il s'agit de répondre aux besoins de l'institution, c'est-à-dire que chaque établissement scolaire doit pouvoir organiser de manière autonome son propre développement. Le lieu privilégié de formation est donc l'école elle-même et son environnement, le "terrain". Dans l'autre cas, c'est aux demandes individuelles qu'il convient de répondre. Cela peut donner lieu aux regroupements habituels, à partir d'intérêts communs, pour des actions de formation spécifiques, stages, séminaires... Mais ce qui est plus original, et nos hôtes ont beaucoup insisté, c'est que le projet reconnaît le droit à chacun, au titre de la formation en cours d'exercice, de choisir librement des activités qui apparaissent habituellement comme sans rapport direct avec le métier d'enseignant - ou comme des activités de loisirs - et qui ne sont pas organisées comme action de formation (il n'y a pas de formateurs).

Deux exemples nous ont été donnés d'emblée: un voyage, quel que soit l'objectif, si l'intéressé y voit une situation de formation personnelle; un emploi temporaire dans une entreprise. Bien sûr la distinction n'est pas toujours nette entre la demande individuelle et les besoins de la communauté: ainsi d'un enseignant qui est embauché quelques jours dans une usine de la région, où travaillent un certain nombre de parents de ses élèves...

II - LE PROJET "PLUS"

Le projet, très focalisé sur l'intervention en un seul point - jugé crucial - du système, nous a surtout intéressé par rapport à la problématique du changement organisé.

L'objectif central de PLUS est de contribuer à accroître la capacité de fonctionnement de développement de chaque école, dans une perspective d'autonomie et de démocratie.

La démocratie est à la fois fin (mettre en conformité l'institution scolaire et l'inspiration centrale de la société suédoise) et moyen (vecteur d'efficacité pour la solution des problèmes et notamment pour l'intégration dans la communauté locale).

L'hypothèse majeure du projet, c'est que le "changement" peut être conduit par le directeur. Le chef d'établissement, exerçant un pouvoir légitime dans le cadre du mandat social qu'il incarne, est institué agent de changement principal. Les Suédois ne croient pas qu'une législation nouvelle puisse actuellement impulser la transformation souhaitée, et ils constatent d'autre part que la pression novatrice des personnels scolaires et de l'opinion n'est pas suffisante. Aussi la volonté décentralisatrice met-elle ses espoirs dans les chefs d'établissement. Ce qui ne va pas de soi, car non seulement se trouve choisi comme agent de changement celui qui est le responsable de l'ordre et de la continuité, mais encore le changement visé passe obligatoirement par la mise en cause directe de son pouvoir.

Il est vrai que l'on ne définit pas nettement le fonctionnement "plus démocratique" de l'école. Si l'on se réfère, par exemple, à l'échelle à 4 degrés utilisée par Neverman (cf. La créativité à l'école-Paris 1974 CERI/OCDE) on voit bien que la direction de l'école ne doit plus être du type "autoritaire bureaucratique" -1-; mais va-t-on se satisfaire du modèle "consultatif" -2- où le pouvoir de décision appartient toujours au chef d'établissement, bien qu'il en délègue une grande part et fasse usage de procédures consultatives, ou bien veut-on aller jusqu'au modèle "collégial" -3- où le pouvoir de décision appartient au personnel enseignant, les fonctions de directeur étant alors d'ordre exécutif, voire au modèle "participatif intégral" -4- où le pouvoir appartient à tous les personnels et usagers de l'établissement? Nous avons vu à Tvind un complexe d'établissements fonctionner sur le mode collégial; à Copenhague le lycée D'Avedre est plus proche du type participatif intégral (cf. Verir, la participation en matière d'éducation en Europe - CCC Conseil de l'Europe 1977); et l'on connaît le lycée expérimental d'Oslo, créé il y a une dizaine d'années à l'initiative de quelques lycéens... En Suède, l'objectif n'est pas de créer un établissement expérimental ou origi-

nal mais bien de transformer toutes les écoles du pays. Rien ne permet d'affirmer que l'on souhaite aller vers la disparition de la fonction de directeur ou vers une modification de son statut qui en ferait l'élu de tout ou partie de la communauté scolaire. La démocratisation de l'école que l'on souhaite nous semble désigner une réalité ouverte, diverse, évolutive, dont la dynamique n'est pas préconçue. On peut y voir l'expression d'un certain pragmatisme ou la fidélité à l'objectif d'autonomie des établissements. La transformation souhaitée vise essentiellement à promouvoir les responsabilités et les pouvoirs de l'école dans une situation de plus grande autonomie, et non à partager le pouvoir du directeur dans un établissement au statut inchangé.

Quels moyens l'action de formation PLUS se donne-t-elle pour progresser vers ses objectifs? Notons au passage un souci d'être exhaustif: le directeur doit acquérir des compétences dans tous les domaines d'une fonction aux tâches multiformes. Plus importante nous paraît l'hypothèse selon laquelle "la formation la plus efficace est celle du travail quotidien". Elle commande un rythme d'alternance entre de brèves sessions de regroupement et de longues périodes sur le terrain pendant lesquelles le directeur essaie, expérimente, s'entraîne à la nouvelle gestion de l'école.

L'insistance mise sur la nécessité d'associer les membres du personnel à ces démarches témoigne de l'importance accordée à la pratique, mais elle exprime surtout la volonté de réaliser une formation simultanée, une co formation du directeur et de ses collaborateurs. Fondée sur l'hypothèse que la plupart des gens résistent au changement s'ils n'ont pas participé à l'élaboration des décisions dont il résulte, la co formation est considérée par les promoteurs du projet comme un élément décisif pour le succès du processus de transformation. Un dispositif de soutien est prévu pour aider le chef d'établissement: d'une part les directeurs d'une même ville ou d'une petite région se réunissent, et il semble que l'on veuille favoriser les groupes type Balint, et d'autre part des formateurs conseillers, appartenant aux équipes régionales responsables des sessions de regroupement se rendent sur place, dans les écoles, à la demande.

Mais reste la question fondamentale de savoir si les chefs d'établissements vont accepter de prendre en charge le changement attendu, en adhérant-rationnellement, idéologiquement, af-

fectivement - aux objectifs visés, et aussi en assumant l'insécurité liée à tout changement, les désordres, déviations, conflits inévitables et indispensables... N'oublions pas en effet que les chefs d'établissement suédois sont présentés comme les héritiers d'une tradition tendant à réduire la fonction à une gestion prudente de l'établissement, à l'exercice d'une autorité hiérarchique, et ceci dans une certaine ignorance des problèmes de la communauté locale.

Pour inciter les directeurs à la mutation professionnelle nécessaire, ce qui implique une difficile conversion personnelle, les promoteurs de "PLUS" ont organisé une action de formation que nous interprétons comme un effort de "conscientisation", au sens défini par le document d'Arc-et-Senans de juillet 1977: "Le sujet, à travers l'expérience, prend conscience de sa place et de son rôle dans la situation sociale et historique donnée".

Ainsi la dynamique du changement passerait bien d'abord par l'appropriation des objectifs par les directeurs, au cours d'un processus de formation ancré dans le travail quotidien et informé par l'analyse. L'impulsion donnée, l'action de formation tendrait très vite à s'identifier à un mouvement d'apprentissage collectif, d'expérimentation sociale. Sans doute retrouve-t-on ici les hypothèses et les espoirs formulés par Michel CROZIER et Erich FRIEDBERG (1). Après avoir affirmé fortement que le changement n'est pas "naturel", et que les résistances au changement ne sont le plus souvent que l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les acteurs concernés des risques que comporte pour eux tout changement conçu en dehors d'eux, les auteurs nous invitent à "jeter aux oubliettes" une vision du changement héritée du XIXe siècle. Pour eux, en effet, le changement "ne peut se comprendre que comme processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, bref une nouvelle praxis sociale, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes...

---

1) Michel CROZIER - Erich FRIEDBERG. L'acteur et le système. Paris 1977 (p. 29)

L'alternative aux formules de changement technocratique et/ou autoritaire ne peut être que l'extension et la généralisation progressive de l'expérimentation, c'est-à-dire l'apprentissage collectif et institutionnel à tous les niveaux, ou plutôt l'organisation des conditions rendant une telle extension possible".

Le projet "PLUS" nous permet de mieux saisir les données d'un point essentiel de problématique pour la formation des personnels scolaires, dans la perspective d'une formation pour une transformation.

Quoiqu'il arrive, et même si l'on mettait en place très vite un système vraiment neuf et pertinent de formation initiale, il faudra bien jusqu'à la fin du siècle faire vivre l'école de demain avec le personnel déjà en activité aujourd'hui.

Achevé d'imprimer à
Québec en août 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

E D U Q 8370166 C

Conseil franco-québécois d'Orientation
pour la Prospective et l'Innovation en Éducation

MISSIONS D'OBSERVATION
sur la
FORMATION
des
ENSEIGNANTS

VOLUME 3
Expériences nord-américaines

Québec, 1979

E D U Q 8370166 C

Conseil franco-québécois d'Orientation
pour la Prospective et l'Innovation en Éducation

MISSIONS D'OBSERVATION
sur la
FORMATION
des
ENSEIGNANTS

VOLUME 3

Expériences nord-américaines

Québec, 1979

Publication réalisée dans le cadre
de la coopération franco-québécoise
par le ministère de l'Education du
Québec

Dépôt légal: troisième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-00115-X

TABLE DES MATIERES

Page

1- LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SELON LE C/PBTE A L'UNIVERSITE DE HOUSTON (ETATS-UNIS) 1

Mission d'observation réalisée par G. Boutin, M. Simondin et H. Van Dromme.

2- LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE SIMON FRASER (CANADA). 41

Mission d'observation réalisée par U. Aylwin, C. Martin et C. Vuillet.

3- "STAFF DEVELOPMENT" EN CAROLINE DU NORD (ETATS-UNIS) 63

Mission d'observation réalisée par M. P. Roussel, L. Arenilla, F. Bélanger et M. De Flandre.

Page

4- LA FORMATION AUX "PROFESSIONS D'AIDE" (HELPING PROFESSIONS) A L'UNIVERSITE DU VERMONT (ETATS-UNIS) 93

Mission d'observation réalisée par M.P. Roussel, L. Arenilla, M. Bélanger et G. Boutin

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SELON LE C/PBTE A L'UNIVERSITE DE HOUSTON (ETATS-UNIS)

COMPTE RENDU DE LA MISSION A HOUSTON (Texas)

NOTE LIMINAIRE

La présente mission se composait de trois membres: Mme Huguette Van Dromme, professeur à l'Université du Québec à Montréal, M. Michel Simondin, directeur à l'école normale de Versailles et Gérald Boutin, secrétaire exécutif du C.O.P.I.E. Elle a été effectuée du 6 au 10 février 1978, au "College of Education" de l'université de Houston (CEH).

Les auteurs de ce rapport sont bien conscients de ne présenter ici qu'un aperçu général d'un système complexe de formation de personnels scolaires que les responsables du C/PBTE reconnaissent eux-même comme très ambigu ("highly ambiguous").

Ils remercient chaleureusement leurs hôtes dont la disponibilité et la sympathie ont grandement facilité leur tâche.

TABLE DES MATIERES

	Page
Introduction générale	5
Contexte de la mission	
1- Historique: origines du projet	5
2- Visées du CEH	6
3- Fondements idéologiques: présentation sommaire et référence aux 12 hypothèses et aux 16 compétences de base	7
4- Présentation des principaux éléments contenus dans le présent rapport	10
I- LE PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE	12
1. Les certificats offerts au CEH	12
2. Les pré-requis: a) les cours portant sur les connaissances de base;	12
b) les cours de spécialité;	13
c) le programme de formation professionnelle;	14
d) le stage d'élèves-maîtres.	15
3. Les lieux de formation	17
4. Le "design" pédagogique ou la pédagogie de type modulaire	18
a) le module et les dispositifs d'évaluation;	18
b) les raisons qui plaident en faveur de ce modèle pédagogique.	19
II- LE "LEARNING RESOURCES CENTER" (LRC) COMME SUPPORT A LA PEDAGOGIE MODULAIRE	20
1- le LRC	20
2- le LRC "satellite"	21
III- LA SELECTION DES ETUDIANTS	21
IV- CERTAINS PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA FORMATION DES MAITRES	25
V- QUELQUES QUESTIONS POSEES	27
ANNEXE I	33
ANNEXE II	35
ANNEXE III	37

LE PROGRAMME DE LA MISSION

(6 au 10 février 1978)

LUNDI 6 FEVRIER:

- entretien avec les Drs Howsam, Hollis, Felder et Houston. Visite de l'édifice. Entretien sur la notion de "Competency Based Education", son développement aux U.S.A. et son implantation à Houston;

- rencontre avec le Dr Martha Piper, responsable du programme de formation des maîtres pour le niveau élémentaire.

MARDI 7 FEVRIER:

- entretien avec le Dr Theresa Monaco, responsable du programme de l'enfance "exceptionnelle": surdoués et inadaptés;

- visite du "Professional Development Center" et du "Learning Resources Center";

- entretien avec le Dr R. Underhill, responsable du programme de didactique des mathématiques à l'élémentaire et au secondaire;

- rencontre avec l'équipe chargée du développement du programme et de son application.

MERCREDI 8 FEVRIER:

- entretien avec le Dr James Cooper sur la supervision clinique: étude de ce programme, ses caractéristiques, son implantation et son évaluation;

- entretien avec le Dr Wilfort Weber sur les activités de développement: les composantes de l'organisation de la classe;

- entretien avec le Dr Kenneth Brown sur l'éducation technique et professionnelle; les relations au sein du département.

JEUDI 9 FEVRIER:

- observation de classes: situations de simulation et vidéo;

- entretien avec le Dr Howard Jones sur les modèles d'enseignement;

- observation d'une séance consacrée à l'entraînement des superviseurs "universitaires";

- visite du DLC (Diagnostic Learning Center) et rencontre avec le Dr Elton Stetson.

VENDREDI 10 FEVRIER:

- entretien avec le Dr Allen Warner sur la pratique de l'enseignement (Field Experiences);

- entretien avec les Drs Larry Hugues et Keith Waters sur l'entraînement au "management";

- réunion de synthèse avec les Drs Dell Felder, Mickey Hollis et Robert Howsam.

INTRODUCTION GENERALE

Notre visite au "College of Education" de Houston a débuté par une présentation générale de l'institution sous l'aimable gouverne du doyen Robert Howsam. Celui-ci, après avoir brossé un historique de l'adoption par sa faculté du programme de C/PBTE (1), nous a fait l'honneur de nous accompagner dans une visite des lieux qui nous a permis de constater que cet édifice très moderne se prête fort bien à une expérimentation de ce type.

1. HISTORIQUE

1952 Cette année marque le début du fonctionnement du "College of Education" que rien ne distinguait des autres institutions du genre aux U.S.A.

1953 Le collège est intégré dans le réseau des institutions publiques. Ce qui signifie un accroissement des revenus issu d'une augmentation des subventions gouvernementales.

1966 Une première expérience de formation des maîtres est mise sur pied. On construit la maison actuelle en collaboration avec les professeurs et l'architecte. Le doyen Howsam qui avait travaillé avec Mager, un des pionnier du "Management by objectives" appliqué à l'éducation, décide de mettre en application les principes pédagogiques de ce dernier dans le domaine de la formation des maîtres.

L'intention des novateurs était d'améliorer la qualité de la formation des maîtres. En un mot on voulait faire de la formation des maîtres la préparation à une véritable "profession" (2).

---

1) C/PBTE: Competency and/or Performance Based Teacher Education. Ce sigle recouvre un type de formation des personnels scolaires basée sur l'acquisition contrôlée, planifiée de compétences et de comportements spécifiques au rôle et aux tâches du maître. C'est une méthode modulaire d'acquisition individuelle de savoir-faire dont les critères de performance sont déterminés à l'avance mais où le cheminement et le rythme sont laissés à chaque étudiant.

2) Howsam Robert B. et al., Educating a Profession, Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE, 1976.

1967 L'Etat américain lance un concours de modèles de formation des maîtres. Dix projets sont retenus, mais celui de Houston ne l'est pas. Les responsables du CEH (2), au lieu de battre en retraite, attirent chez eux trois des principaux novateurs engagés dans ces dix projets parmi lesquels Robert Houston qui devient l'un des principaux défenseurs du PBTE aux U.S.A. On établit le premier projet de PBTE dont les résultats sont si encourageants que déjà ils préfigurent la notoriété dont le CEH jouit aujourd'hui.

1968-78 Le CEH devient l'un des centres les plus célèbres du CBTE aux Etats-Unis et attire toujours de nombreux éducateurs qui viennent du monde entier.

2. LES VISEES DU CEH

Le CEH veut promouvoir le développement d'un système éducatif adéquat, adapté aux conditions changeantes des temps modernes. Il a élaboré lui-même des approches innovatrices concernant la formation des maîtres et des autres personnels professionnels. Grâce à ses programmes, le collège offre aux futurs maîtres et aux maîtres en service la possibilité d'expérimenter l'intégration de la pratique et de la pensée éducationnelles.

La Faculté du Collège est convaincue que l'enseignement est une profession et que la formation des maîtres (teacher education) représente la partie d'entraînement (training arm) de cette profession. En collaboration avec la profession enseignante, l'Etat et les instances locales du gouvernement, et les autres unités (units) de l'université, le Collège vise à:

- préparer un personnel bien qualifié à servir dans les systèmes éducationnels et les institutions scolaires grâce aux programmes de "pre-service" et de "in-service".

- contribuer, par diverses activités universitaires incluant la recherche fondamentale et appliquée, à édifier une base sur laquelle la pratique de la profession puisse se fonder.

---

1) Nous désignons ainsi le "College of Education of Houston".

- fournir une direction et des conseils d'experts en collaboration avec les écoles et les autres unités éducationnelles pour résoudre les problèmes éducatifs et pour répandre les pratiques éducationnelles les plus efficaces.

- donner l'exemple, dans ses programmes, des pratiques et des comportements qu'il démontre et soutient.

- augmenter la capacité de la profession enseignante à fournir des possibilités égales d'éducation pour tous les secteurs de la culture.

- jouer le rôle de critique vis-à-vis des principales institutions éducatives: l'université, les institutions d'enseignement secondaire et collégial, etc.

- tenter d'améliorer de façon continue la formation des maîtres grâce à des programmes innovateurs et expérimentaux (1).

3. LES FONDEMENTS IDEOLOGIQUES

Signalons d'abord qu'en raison de la pluralité des facteurs qui ont contribué au développement du PBTE, il est bien difficile de retracer de façon précise les origines idéologiques de ce mouvement. Néanmoins, on peut compter parmi ces facteurs l'avènement de la pédagogie par objectifs et l'importance accordée aux moyens technologiques de l'éducation répondant aux besoins exprimés par les Américains d'évaluer les résultats scolaires en fonction des investissements consentis (accountability).

A vrai dire, le mouvement du C/PBTE s'est développé dans le contexte du behaviorisme américain qui lui sert encore d'assise sans pour autant en être le seul point de référence. "Le C/PBTE, souligne R. Houston, puise à plusieurs sources".

Même si ce n'est pas le lieu de discuter ici du bien fondé des théories sous-jacentes à ce modèle de formation des maîtres, il nous paraît essentiel de présenter les hypothèses qui lui servent de fondement.

---

1) Voir: programme du C.E.H., p.11

La première étape dans le développement de ce modèle a consisté en l'identification d'hypothèses sur lesquelles les auteurs se sont appuyés pour l'élaboration de leur programme. Ces hypothèses concernent:

1. Les besoins de la société
2. La nature de l'apprentissage
3. Le rôle du maître
4. Les caractéristiques du système d'instruction.

1. Les besoins de la société

Si, à Houston, on accepte l'idéologie démocratique dominante de la société américaine, on remet cependant en cause le système éducatif traditionnel, comme le font du reste les "humanistes". Ainsi, on tend à rendre à l'école son efficacité dans la société d'aujourd'hui, plus complexe et plus mobile, par l'individualisation de l'action éducatrice. Comme le souligne le doyen Howsam:

> "La société devient de plus en plus technologique. Il importe donc de préparer des spécialistes de l'enseignement, des maîtres qui soient en mesure d'utiliser des techniques modernes d'apprentissage. Le maître doit être capable d'apprendre à l'enfant à travailler avec la machine. Nous ne sommes pas des anti-humanistes. Tout ce que nous voulons, c'est mettre l'école au niveau de l'avancement technologique de la société américaine et corriger ainsi le retard que l'école a pris".

2. La nature de l'apprentissage

Les hypothèses qui sous-tendent le programme (1) relèvent d'une conception spécifique de l'acte d'apprentissage. On estime que les élèves apprennent mieux:

- quand ils sont conscients d'eux-mêmes, de la façon dont ils apprennent;

1) Ce programme est désigné par le sigle PTPP (Professional Teacher Preparation Program). Il s'agit, de façon spécifique, du programme de formation de maîtres de niveau "undergraduate". Le PTPP s'adresse à des étudiants préparant un baccalauréat ou un certificat en éducation.

- quand ils ont développé des habiletés d'évaluation de leur apprentissage personnel;

- quand ils reçoivent un feed-back immédiat dans une situation donnée, pouvant leur fournir une base pour l'évaluation et la modification de leur comportement, mais surtout:

- quand ils savent ce qu'on attend d'eux.

3. Le rôle du maître

Les auteurs du PTPP estiment que le maître sera plus efficace quand il pourra notamment:

a) employer de façon sélective un certain nombre de stratégies et de tactiques.

b) concevoir l'enseignement comme une possibilité d'apprendre pour le maître lui-même.

c) évaluer sa propre compétence et travailler à se développer continuellement.

d) être guidé par les standards professionnels et éthiques. (Pour une liste complète de ces hypothèses voir: ANNEXE I du présent rapport, p. 33)

De telles hypothèses concernant le rôle du maître permettent l'identification des compétences que le maître "efficace" doit en principe démontrer. On suppose, à Houston, que les maîtres établissent des objectifs professionnels d'excellence et travaillent en vue de les atteindre.

4. Les caractéristiques de ce système d'instruction

Comme on peut le pressentir, ce système d'instruction a pour caractéristique essentielle de reposer sur les hypothèses dont nous venons de parler concernant les besoins de la société, la nature de l'apprentissage et le rôle du maître.

En somme, le CEH doit être considéré comme une école professionnelle dont le système d'instruction s'appuie, en vue d'une plus grande efficacité, sur douze hypothèses (1) que nous citons en annexe II (p. 35)

4. LES OBJECTIFS A ATTEINDRE

La notion d'objectifs à atteindre est essentielle dans le programme élaboré par Howsam et son équipe. "On veut former des maîtres, mais il faut d'abord se demander quel genre de maîtres on veut former". Quel type de maîtres faut-il pour les écoles actuelles? Les responsables estiment qu'un certain nombre de comportements (16 exactement) recouvrent les principales compétences que l'on peut exiger d'un maître compétent et par conséquent de l'étudiant inscrit au PTPP. (Voir en annexe III quels sont ces comportements).

Pour conclure cette introduction, rappelons que le C/PBTE est en général considéré comme une formule systémique comprenant les éléments suivants:

1. L'identification des comportements et compétences à acquérir.

2. L'utilisation des mesures les plus efficaces pour atteindre les objectifs établis (dont notamment l'individualisation de l'enseignement qui occupe, comme nous l'avons vu, une place centrale dans ce système).

3. Le recours à des moyens d'évaluation susceptibles de mesurer comment les compétences et les performances escomptées ont été atteintes.

On trouvera dans le présent rapport cinq grandes parties portant sur:

I. Le programme de formation professionnelle

---

1) Pour des commentaires plus complets nous suggérons à nos lecteurs de se référer à l'article suivant: Cf. "Competency Based Teacher Education: The University of Houston Experience", B. Dell Felder and Wilford A. Weber, pp. 155-156, reprinted from Texas Tech. Journal of Education, vol. 2, No 3, 1975.

II. La description du "Learning Resources Center" (LRC), comme support à la pédagogie modulaire.

III. La sélection des étudiants.

IV. Certains principes fondamentaux de la formation des maîtres.

V. Quelques questions concernant le C/PBTE.

I. LE PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

1. Les Certificats offerts au CEH

La faculté d'éducation de l'université de Houston offre trois types de certificats d'enseignement:

a) Le certificat d'enseignement à l'élémentaire (1): autorise le détenteur à enseigner toutes les disciplines de la première à la sixième année.

b) Le certificat d'enseignement au secondaire: autorise le détenteur à enseigner de la sixième année à la douzième année les disciplines dans lesquelles il s'est spécialisé.

c) Le certificat d'enseignement pour les niveaux élémentaire et secondaire autorise le détenteur à enseigner les trois spécialités suivantes: arts, musique et éducation physique.

2. Les prérequis à la certification

a) Les cours portant sur les connaissances de base:

Pour être admis à ces programmes les étudiants doivent avoir déjà consacré un minimum de 60 heures-semestre (ce qui correspond à 2 années de formation) à des cours axés sur l'acquisition des connaissances de base (Academic foundations) nécessaires à la poursuite des études pour le niveau choisi.

Ces cours sont suivis généralement dans les différentes facultés spécialisées, en dehors de la faculté d'Education.

Si un certain nombre de ces cours sont communs aux trois types de certificats, d'autres sont plus spécifiques au niveau d'étude choisi.

---

1) Pour ceux qui désirent enseigner au niveau des "Kindergarten", une spécialisation supplémentaire de 9 heures/semestre est exigée.

C'est ainsi, par exemple, que certains cours au niveau de l'élémentaire portent sur les sujets intégrés au programme des écoles élémentaires comme les Arts, la Musique, l'Education physique...

C'est également à l'intérieur de ces cours que les étudiants, grâce aux cours optionnels qui leur sont offerts, pourront faire un choix plus éclairé de leur champ de spécialisation.

b) Les cours de spécialité (1)

Les étudiants qui se destinent à enseigner à l'élémentaire doivent suivre 36 heures/semestre de cours de spécialité ainsi répartis:

18 heures/semestre: dans un champ de spécialisation qu'ils pourront choisir dans une liste exhaustive touchant presque tous les domaines d'étude des différentes facultés.

18 heures/semestre: dans un champ de spécialisation regroupant plus spécifiquement des sujets pouvant être intégrés aux contenus des programmes de l'élémentaire.

Pour ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire un minimum de 48 heures/semestre de cours de spécialité est demandé, qui se répartissent de la manière suivante, selon les options choisies.

- Enseignement de deux matières: 24 heures/semestre pour chaque matière

- Enseignement dans un champ de spécialités apparentées: 48 heures/semestre réparties entre les différentes spécialités.

Pour ceux qui n'enseigneront qu'une seule matière aux niveaux élémentaire et secondaire à la fois, et c'est le cas des professeurs d'éducation physique, d'arts et de musique, le programme laisse croire que les cours de spécialité (un minimum de 48 heures/semestre) seront pris uniquement dans les champs de spécialisation choisis.

---

1) Ces cours se donnent en alternance avec les cours de formation professionnelle.

c) Le programme de formation professionnelle

La faculté d'éducation est responsable de la formation professionnelle des maîtres qui s'inscrivent aux trois certificats déjà mentionnés. Cependant, le temps alloué à cette formation diffère suivant le type de certificat auquel l'étudiant s'inscrit.

Si, pour les maîtres de l'élémentaire, elle représente l'équivalent de deux années de formation à temps plein, pour ceux du secondaire et pour les professeurs spécialisés en musique, arts ou éducation physique, elle se fait par l'intermédiaire de 12 heures/semestre de cours professionnels auxquels il faut ajouter un stage en situation qui représente 6 heures/semestre.

Ce débalancement entre les formations élémentaire et secondaire provient du fait: 1- que les maîtres du secondaire ne suivent pas de cours de méthodologie pour les matières dans lesquelles ils se spécialisent. 2- que leur formation est axée vers une spécialisation de type "académique".

L'organisation séquentielle des cours pour les trois certificats témoigne d'un souci d'intégration progressive de cette formation à la formation spécialisée. En effet la formation professionnelle n'occupe pas toutes les plages horaires. Le contenu des programmes de formation témoigne d'un souci d'homogénéité de la formation pour les maîtres du secondaire et de l'élémentaire; là encore on retrouve les mêmes cours pour les deux formations professionnelles.

Les programmes de formation professionnelle des maîtres du secondaire et de ceux des niveaux élémentaire et secondaire à la fois (1)

Phase I	Introduction à la profession d'enseignant	3 heures/semestre
	Fondements de l'éducation	3 heures/semestre
Phase II	Compétences génériques pour la formation des maîtres	3 heures/semestre
	Structures et procédures de l'acte d'enseigner	3 heures/semestre

1) Ces cours doivent être pris en trois semestres successifs après l'inscription en troisième année.

Phase III	Stage d'enseignement intensif et continu	6 heures/semestre

Le programme de formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire

Phase I	Introduction à la profession d'enseignant	3 heures/semestre
Phase II	Compétences génériques pour la formation des maîtres	3 heures/semestre
	Fondements de l'éducation	3 heures/semestre
	L'enseignement dans une société multiculturelle	3 heures/semestre
Phase III	Méthodologie des sciences à l'élémentaire	3 heures/semestre
	Méthodologie des mathématiques	3 heures/semestre
	Méthodologie de la langue maternelle	3 heures/semestre
	Méthodologie de l'apprentissage de la lecture	3 heures/semestre
	Méthodologie des sciences humaines	3 heures/semestre
Phase IV	Stage d'enseignement intensif et continu	6 heures/semestre

d) Le stage d'élèves-maîtres

Nous accordons à cette partie de notre description du PBTE à Houston une attention particulière à cause de l'importance que revêt la pratique de l'enseignement dans le modèle de formation: c'est une période de probation qui débouche sur la certification et pendant laquelle l'élève-maître doit, dans des situations réelles de classe, faire la preuve de son efficacité.

Il est intéressant de signaler que l'élève-maître a déjà à son actif, au moment de son inscription, 90 heures de stage dans les écoles, exigences rencontrées lors des cours de formation professionnelle.

C'est un stage intensif dans les écoles qui se situe dans la dernière phase de la formation et se poursuit pendant une durée minimale de 12 semaines à raison de 4 heures par jour. Dans certains cas, il peut être prolongé lorsque l'étudiant n'a pas atteint la maîtrise parfaite des habiletés pour lesquelles il a été formé. La réussite de ce stage lui confère le droit d'entrer dans la profession.

La totalité du stage se déroule au niveau pédagogique auquel l'élève-maître se destine à enseigner. Pour les spécialités en éducation physique, arts et musique, la moitié du stage se déroule au niveau de l'élémentaire et la seconde partie au niveau du secondaire.

La responsabilité de la supervision du stage revient en priorité au professeur-conseiller attaché à l'université et à qui l'étudiant est confié pour la durée totale de son stage. (A chaque professeur-conseiller est confié une dizaine d'étudiants). Il viendra l'observer au moins cinq fois et une rencontre avec l'enseignant titulaire de la classe et l'élève-maître suivra chacune des visites. Ensemble ils évalueront les points forts et les points faibles que l'observation a permis de souligner (une fiche d'observation remplie par le professeur-conseiller lors de la visite en classe sert de point de départ à la discussion). Le recrutement des professeurs-conseillers s'opère parmi les professeurs réguliers des départements d'éducation ou parmi les étudiants inscrits au doctorat. Une formation intensive, de quatre jours, à l'observation à partir de grilles, à l'évaluation des niveaux de compétence à partir de critères définis, leur est donnée par le coordonnateur des stages.

On prend soin d'une part, d'informer les maîtres d'application des objectifs en vue desquels leurs étudiants ont été formés et d'autre part, de mettre au courant les étudiants des paramètres qui entrent dans les comportements qu'on leur demande de maîtriser. Ainsi l'étudiant peut constamment s'auto-évaluer et ajuster son comportement à celui qu'on attend de lui. De plus des séminaires ont lieu à l'université; ils regroupent une fois par semaine alternativement:

1. les stagiaires et leurs professeurs-conseillers

2. les professeurs-conseillers pour un même niveau d'enseignement ainsi que le coordonnateur des stages pour ce niveau.

Les rôles assignés aux étudiants pendant leur expérience sur le terrain sont explicitement définis. Les niveaux d'implication peuvent varier de l'observation à la prise en charge complète de la classe qui n'a lieu qu'à partir de la 8e semaine, en passant par le "tutoring" (1), l'"assistanat" (2), l'association (3).

Dans le processus d'évaluation, on utilise la notation par les symboles A, B, C, D. Sur la base des évaluations, on procède à une recommandation d'emploi et/ou de diplôme.

A- recommande fortement

B- recommande

C- recommande avec réserve d'un temps additionnel de stage pratique

D- recommande de refaire le stage dans sa totalité.

3. Les lieux de formation

Les cours théoriques de formation générale et ceux de spécialité sont donnés dans les facultés de l'université spécialisées dans les domaines respectifs (ex. Faculté des sciences, des lettres etc...)

Par contre, la formation pédagogique est donnée au centre de formation pédagogique "College of Education" rattaché à l'université de Houston. Quatre départements assurent les cours à savoir: didactique, fondement de l'éducation, orientation scolaire, éducation physique.

Comme la formation spécialisée ne précède pas automatiquement la formation professionnelle (ceci est valable pour toutes les catégories de maîtres), nous assistons à un déclaisonnement des lieux de formation qui entraîne certaines difficultés d'organisation des stages. Il n'est pas impossible en effet que les

---

1) Tutoring: les étudiants aident les élèves en les prenant un à un.

2) Assistanat: les étudiants aident l'enseignant dans les travaux de routine, préparent et font des leçons à des petits groupes.

3) Association: les étudiants dispensent une série de cours qui se suivent à des groupes pouvant atteindre la taille d'une classe.

étudiants, présent la matinée dans une école située à 30 milles du Collège d'éducation, soient tenus d'assister l'après-midi à des cours qui ont lieu sur le campus. Cette situation malgré tout ne se produit pas souvent; les étudiants sont avertis que le cours "stage intensif" demande beaucoup de temps et de travail et qu'en s'inscrivant à d'autres cours, ils courent le risque d'aller vers un échec ou de réaliser une mauvaise performance. Il semble que les étudiants soient très sensibles à ce genre d'argument.

Le lien établi par l'université avec les écoles est très étroit du fait de la présence très fréquente dans les écoles, des professeurs, des conseillers et des étudiants. En effet, tous les cours de formation professionnelle sont donnés en alternance entre le milieu scolaire et l'Université.

4. Le "design" pédagogique ou pédagogie de type modulaire

Si les habiletés à maîtriser définissent le contenu même du programme de formation, elles contribuent aussi à en définir les modalités d'apprentissage. Ainsi pour chaque habileté à développer ont été définies des unités didactiques d'apprentissage appelées modules et qui ont pour but d'en faciliter l'acquisition(1).

a) Le module

Chaque module est présenté comme une mini-synthèse en ce sens que l'on trouve les différentes étapes de l'acte pédagogique.

- Le "rationnel" décrit clairement le but et l'importance des objectifs du module en termes empiriques, théoriques et pratiques et situe le module et ses objectifs dans le cadre du programme entier.

- Les objectifs spécifient la compétence que l'étudiant doit maîtriser. Ces objectifs sont définis opérationnellement c'est-à-dire qu'ils sont décrits en termes de comportements observables et que l'on peut par la mesure s'assurer qu'ils sont atteints.

---

1) L'emploi de cours "siglés" tels que définis dans les programmes de formation professionnelle avec attribution de crédits est conservé cependant afin de respecter les contraintes du système universitaire.

- Les prérequis, les compétences ou expériences que l'étudiant doit avoir maîtrisées avant de s'inscrire au module.

- La préévaluation du type diagnostic permet à l'étudiant
  - de passer au module suivant s'il répond déjà aux exigences du module (c-à-d s'il en maîtrise tous les objectifs)
  - de diriger l'étudiant vers les activités qu'il n'a pas encore maîtrisées.
  - de réaliser le progrès qu'il aura accompli au moment de l'évaluation finale faite par le professeur.

- Les activités d'apprentissage pour atteindre les objectifs. Elles supposent le choix d'un contenu, d'une méthodologie, d'une stratégie du mode d'apprentissage, des moyens propres à la réalisation des objectifs, des supports utilisés. (ex: - lectures d'articles, visionnement de diapositives, séminaire, jeu de rôle, travail en groupe etc...). Elles doivent donc fournir à l'étudiant des choix concernant le comment, le quoi, le quand, le où - de l'apprentissage et doivent aussi fournir des possibilités d'utilisation des ressources.

- Une post-évaluation suivie de feed-back qui permet à l'étudiant de savoir jusqu'à quel point il a maîtrisé les objectifs et le cas échéant quel type d'activité pourrait l'aider à y arriver. Elle se fait à partir de tests du type objectif, d'examen du type question à développement, de productions de documents audio-visuels, de jeux de rôle... Lorsque l'étudiant a maîtrisé les objectifs spécifiques, il est autorisé à passer au module suivant.

b) Les raisons fondamentales qui plaident en faveur de ce modèle pédagogique

L'idée centrale est l'individualisation de l'enseignement. L'accent étant dorénavant mis bien plus sur le processus d'apprentissage (learning) que sur le processus d'enseignement (teaching).

Ce modèle permet de mettre en place un dispositif qui prend en compte les différences des étudiants quant à leurs besoins, leurs habiletés, leurs motivations en donnant à chacun la possibilité d'aller à son rythme et par son propre itinéraire vers la maîtrise d'objectifs spécifiés.

Il permet de libérer des ressources humaines en utilisant systématiquement du "matériel didactique". L'enseignant peut alors consacrer son temps à diagnostiquer les besoins de l'apprenant, tout en jouant le rôle de personne ressource. Une plus large place peut alors être réservée à la discussion et aux séminaires.

Il permet une action de formation qui ne rompt pas avec les modèles pédagogiques que les étudiants en formation ont déjà connus au cours de leurs études antérieures.

Il permet une utilisation des ressources didactiques déjà "stockées" par d'autres établissements de formation des maîtres. Elles peuvent alors être empruntées ou louées.

Il permet enfin une actualisation régulière qui tient compte des résultats des recherches scientifiques sur les possibilités d'apprentissage, sur les techniques pédagogiques etc...

II. LE "LEARNING RESOURCES CENTER" (LRC) COMME SUPPORT A LA PEDAGOGIE MODULAIRE

1. Le L.R.C.

Le centre de ressources des apprentissages occupe à la Faculté d'Education de Houston une place privilégiée dans l'architecture de ce bâtiment à aires ouvertes.

Situé au troisième étage de l'édifice, il est d'accès facile puisqu'il occupe l'aire centrale et permet aux étudiants et professeurs une utilisation à toute heure.

Il réunit les conditions d'un centre d'information et de production.

Comme centre d'information. En effet, c'est là que se trouve la banque des documents didactiques audio-visuels et autoformateurs liés à une pédagogie modulaire. L'étudiant a, à la

portée de sa main, soigneusement placées sur des étagères les "capsules" du savoir que ses professeurs lui ont demandé de visionner: diapositives, films, vidéocassettes etc... Il n'a même pas à consulter le fichier pour savoir où elles se trouvent, le numéro de code lui étant donné par module. Il lui suffit donc de les visionner en s'installant à une des nombreuses tables d'écoute disposées dans l'aire. S'il est mal initié à la pratique de l'utilisation de ce matériel, il pourra s'adresser à un étudiant en service qui lui fera visionner le LRC_1 ou module d'auto-apprentissage de l'initiation aux techniques audio-visuelles.

Comme centre de production. Le LRC est également un centre de production qui permet à l'étudiant de s'initier à la fabrication de documents audio-visuels dont il au : besoin comme support pédagogique pour sa classe: transparent, vidéo, photographie- diapositives, films... Pour faciliter cette formation il lui suffira de visionner le LRC_2 ou module d'auto-apprentissage.

Il pourra également s'entraîner avec d'autres étudiants à des séances de micro-enseignement dans les deux salles disponibles qui se trouvent sur le même étage.

2. Le L.R.C. "satellite"

Situé au deuxième étage de la Faculté d'éducation, ce centre réunit tous les documents écrits ou livres mis en réserve par les professeurs et dont la référence est donnée à l'étudiant, pour lecture, dans les modules d'apprentissage. Ces documents peuvent être consultés sur place ou empruntés pour un maximum de deux jours. Une carte d'identification avec un numéro de code est demandée aux usagers; elle leur donne droit aussi à une boîte à lettre individuelle qui leur sert à recevoir ou à transmettre des messages.

III. LA SELECTION DES ETUDIANTS

La philosophie à la base même de la formation des maîtres axée sur l'acquisition des compétences, détermine le mode de sélection des étudiants: il faut s'attendre:

1. à une sélection du type académique à l'entrée du cursus.

2. à une autosélection très rigoureuse tout le long du cursus scolaire, alimentée par le feed-back systématique aux critères connus de performance.

Le tableau (1) qui suit inspiré de celui de Howard L. Jones (2) résume les différentes phases de la sélection tout au long de la formation. La sélection des candidats se fait à plusieurs paliers:

- au moment de leur admission à l'université.

- au moment de leur admission à la faculté d'éducation.

- au moment de leur entrée dans la dernière phase de formation qu'est celle du stage intensif dans les écoles.

Les critères utilisés au premier palier sont de type académique; seuls les étudiants ayant terminé d'une manière satisfaisante leurs études secondaires sont admis à l'université pour suivre les deux premières années universitaires de formation de base (Freshman year et Sophomore year). Deux raisons principales justifient cette prise de position:

1. Le surplus actuel de maîtres en formation face aux besoins.

2. L'état peu avancé de la recherche en ce qui concerne les facteurs prédictifs de la réussite dans l'enseignement.

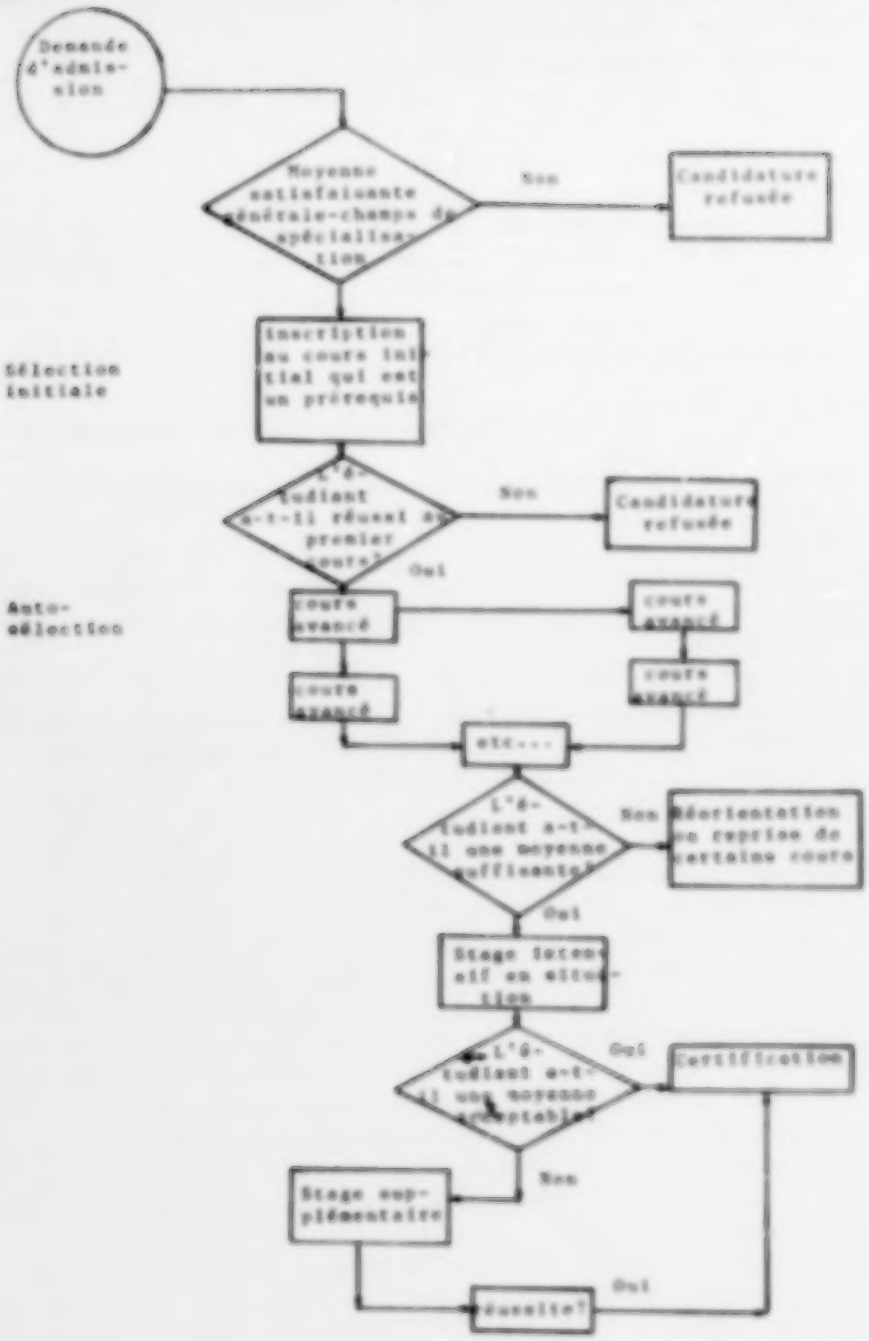
Par contre, les critères utilisés au deuxième palier sont de type académique et professionnel à la fois. En effet, pour s'inscrire au programme de formation des maîtres, il faut non seulement avoir obtenu une moyenne générale de 2,5 sur 5 points pour les deux premières années universitaires de formation de base et une moyenne de 2,5 dans le ou les champ (s) de spécialisation, mais avoir aussi réussi un cours d'introduction à la Profession d'ensei-

---

1) tableau, voir p. 23.

2) JONES Howard L. Implementation of Programs. (Chapter six). In Competency. Based Teacher Education, Edited by W. Robert Houston and Robert B. Howsam. Library of Congress. U.S.A., 1972, p. 123.

PROCESSUS DE SELECTION DES CANDIDATS



gnement SED 362 ou SED 362 qui est un prérequis pour les autres cours. L'évaluation de ce cours porte aussi bien sur la maîtrise d'objectifs de connaissances relatifs aux habiletés que l'on veut voir développer par l'étudiant que sur la pratique en simulation avec les pairs de ces habiletés.

La sélection se fait également au moment de l'entrée dans la dernière phase qui est celle du stage en situation: seuls y sont admis les étudiants qui ont réussi avec une moyenne de 2,5 les cours de formation professionnelle (cours de méthodologie et cours professionnels). Chaque cours est évalué compte tenu des séquences suivantes:

- acquisition des compétences dans le domaine des connaissances
- acquisition des compétences dans une situation de simulation avec les pairs.
- acquisition des compétences dans une situation réelle et structurée d'apprentissage (petit groupe d'élèves, pendant une courte période).

Les responsables de la formation nous ont signalé qu'environ 23% des étudiants abandonnaient avant la phase finale du programme. On préfère parler d'auto-sélection, de réorientation, plutôt que d'élimination. Les échecs sont donc rares. En ce qui concerne la dernière phase qui est celle du stage intensif, 5% des étudiants ne la complètent pas.

Les raisons généralement invoquées par les étudiants laissent entrevoir une prise de conscience de leur manque d'intérêt pour la profession ou l'attrait soudain pour une autre profession. Les défenseurs du programme soulignent que l'étudiant ne se sent pas rejeté puisqu'il a la possibilité de reprendre le cours jusqu'à une maîtrise parfaite. C'est lui-même qui décide d'abandonner suite au feed-back qu'il reçoit de sa propre performance. D'autre part, l'étudiant est conscient du fait que si sa performance est C ou D aucune école n'acceptera de l'engager. Des conseillers en orientation sont là pour l'aider à clarifier ses problèmes. Un service de testing est mis à sa disposition. Les tests ne sont pas utilisés dans le but d'éliminer de la profession ceux qui n'ont pas d'aptitudes à l'enseignement ou qui ont

des problèmes de personnalité, mais bien plus comme un instrument d'auto-évaluation qui permet une prise de conscience par l'étudiant de certains aspects de son comportement en regard avec les exigences de la profession d'enseignant.

Les résultats de ces tests sont communiqués aux étudiants et c'est à eux seuls que revient la décision de continuer leurs études dans ce domaine ou d'abandonner. Des réorientations sont surtout possibles au début de la formation.

IV. CERTAINS PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA FORMATION DES MAITRES

1. Isomorphisme de la formation

L'hypothèse de base est que les enseignants ont tendance à reproduire dans leur classe leur propre formation: "Teachers teach as they were taught". C'est pourquoi il nous paraît indispensable que les élèves-maîtres puissent faire l'expérience de ce qu'on leur demandera d'obtenir ultérieurement de leurs élèves.

A Rousseau, il nous est apparu clairement que ce besoin de parallélisme était ressenti par le corps professoral aussi bien au niveau des finalités de l'école que des méthodes d'apprentissage.

Ce que l'on attend des futurs maîtres, c'est qu'ils rendent à l'école son efficacité dans la société d'aujourd'hui par l'individualisation de l'action éducatrice. Par "individualisation de l'action éducatrice", il faut entendre l'effort pour donner à chaque élève la possibilité d'aller à son rythme, et par son propre itinéraire, dans un processus d'interaction continue avec l'environnement éducatif. Cette diversité reconnue et acceptée des temps et des parcours doit assurer le plus grand succès possible de chacun. C'est une pédagogie de la réussite. Mais les buts au niveau de l'école "de base" sont largement communs pour tous et définis à l'avance, à partir des valeurs de la société américaine, par les experts que sont les enseignants.

C'est pourquoi la formation des enseignants est construite sur la même idée centrale d'individualisation qui permet d'en finir avec l'inefficacité démontrée des formations habituelles:

"Teachers report that what they know and use as teachers comes largely from childhood teacher models and from personal experience in the classroom during their years of learning. They learn from teaching rather than about it".

Elle est élaborée à partir même d'une analyse des tâches diversifiées que le futur maître est appelé à remplir. L'examen de ces tâches devient l'élément fondamental de leur introduction en termes de savoir-faire et de savoir-être à acquérir au cours du processus de formation.

2. Le continuité dans la formation

Le PBTE, par la nécessité qu'il implique d'un entraînement de l'étudiant à l'auto-évaluation dans la poursuite de ses objectifs, peut engendrer un modèle de formation continue. Cette auto-évaluation devient alors l'élément moteur d'un progrès constant.

Le principe de la continuité se retrouve également au niveau de la formation professionnelle. En effet, les responsables de la formation s'entendent à dire que les objectifs de la formation sont les mêmes pour les maîtres des niveaux élémentaire et secondaire puisqu'ils sont concernés par la même finalité éducative. C'est pourquoi la formation qu'ils reçoivent est identique, compte tenu des adaptations relatives aux niveaux d'enseignement et aux disciplines. Cette même continuité est assurée au niveau des formateurs: ils enseignent simultanément des tâches de formation au niveau élémentaire et secondaire à la fois. La nécessité reconnue de soumettre l'étudiant à une "expérience clinique" d'un semestre dans les écoles avec soutien professionnel systématique assure le lien entre l'école et le milieu.

3. L'alternance

a) L'alternance entre la théorie et la pratique

Les premiers contacts du futur maître avec le milieu scolaire se font dès le début de la formation. Les cours de formation professionnelle se donnent en alternance entre le campus et les écoles (l'étudiant avant d'aborder son stage intensif, aura passé

en tout cent heures d'observation dans les écoles). Une telle organisation témoigne d'une ouverture de plus en plus grande de l'université sur le milieu scolaire surtout pendant le stage intensif qui dure un semestre.

b) L'alternance entre la formation spécialisée et la formation professionnelle

Les étudiants des niveaux élémentaire et secondaire continuent leurs cours de spécialité tout le long de leur cursus scolaire. Il n'y a pas de rupture entre ces deux types de formation.

Il est intéressant cependant de constater que la formation générale précède ces deux types de formation.

V. QUELQUES QUESTIONS CONCERNANT LE C/PBTE

Le C/PBTE de Houston entre dans le même champ de questionnement que toute autre formation "par objectifs". Nous posons seulement, ici, quelques questions qui nous paraissent cruciales.

1. L'enseignement est-il bien un métier qui peut être défini comme un ensemble de techniques à maîtriser, de savoir-faire à acquérir, tout cela pouvant être programmé sous forme d'objectifs prédéterminés?

Pour l'équipe de Houston la réponse est sans ambiguïté: l'enseignement est un métier qui s'apprend. Avec une formation adéquate "presque tout le monde est capable de devenir un bon maître". On enregistre cependant à Houston entre 25 et 30% d'échecs, sous forme d'abandon plus ou moins volontaire à un moment donné du programme.

Quant aux critères de recrutement à l'entrée du PTPP (1), ils sont essentiellement académiques, faute d'en avoir trouvé d'autres suffisamment fiables. On dit volontiers à Houston que le vrai problème est de garantir la qualité "à la sortie" plu-

---

1) Il convient de rappeler que le PTPP est "A college-wide effort to develop and operate an integrate and comprehensive, competency based instructional system" pour la formation d'étudiants de niveau "undergraduate".

tôt que de sélectionner "à l'entrée". La formation doit rendre capable de faire convenablement le travail: "it seems more important that professionals be able to practice their art, and to bring positive change in clients than simply to know about professional actions". Les formateurs doivent aider les étudiants à acquérir les compétences nécessaires et s'assurer de leurs progrès en évaluant pas à pas leurs performances. Mieux vaut parler de PBTE car l'évaluation porte sur la performance, (le comportement observable chez l'enseignant) bien plus que sur la compétence dont la mesure la plus significative serait donnée par les conséquences de l'action du maître sur l'élève. Il faut, si l'on préfère, bien distinguer les deux niveaux: celui des performances du maître et celui des performances de l'élève (qui sont encore bien difficiles à évaluer).

2. Qui décide des objectifs et comment s'assure-t-on qu'ils sont atteints?

C'est l'équipe de formation qui décide, en professionnels experts. Et c'est par un dispositif continu d'évaluation, aussi précis et minutieux que possible, que l'on suit les étapes de la formation de chaque étudiant. On demande à l'étudiant de faire la démonstration de ses compétences (performances) et non de l'acquisition de ses compétences. On lui demande de prouver qu'il atteint un objectif, à un niveau déterminé, mais on ne compare pas sa performance à celle des autres, c'est une formation "criterion referenced" (cf. hypothèse no 4 des 12 caractéristiques du PTPP). Les formateurs de Houston reconnaissent volontiers que l'évaluation constitue le "talon d'Achille" du PBTE, malgré les efforts constants pour développer l'évaluation formative, l'auto et coévaluation en groupes de pairs et entre étudiants et professionnels de fonctions diverses.

3. N'est-ce pas une formation condamnée à demeurer conservatrice, "reproductrice", ignorant l'innovation, ne favorisant ni la créativité ni l'originalité, et laissant désarmé face à l'inattendu et l'imprévisible?

Pour les formateurs de Houston la formation n'est pas conservatrice et immobile: au contraire, on s'efforce vraiment de fonder le système sur le changement et l'amélioration

permanente à tous les niveaux, à partir de la pratique et de l'expérience de chacun, *y compris bien entendu les étudiants*. C'est là, d'ailleurs, la tâche essentielle du PDIC (Program Development and Implementation Council), Conseil des responsables présidé par le Doyen, de traiter régulièrement au niveau d'ensemble le dynamisme du système. Le souci de "feedback" est systématique: les étudiants disposent de questionnaires d'évaluation sur les modules d'instruction aussi bien que sur l'aide que leur apportent les professeurs ou les entretiens avec les superviseurs. De leur côté, les maîtres des classes de stages font leur évaluation. Institutionnalisées, ces procédures paraissent se dérouler le plus souvent franchement, sans agressivité ni complaisance, et ne doivent pas être sans effet sur les risques de sclérose du système. Il semble bien que l'on prenne au sérieux la IIIème hypothèse des caractéristiques du PTPP: "An instructional system for the preparation of teachers is more effective when it is regenerative; that is, the program is an open system capable of continuous revision on the basis of constructive data supplied by sound formative and summative evaluation procedures".

Certes, le système est présenté par tous comme ouvert et dynamique mais nous pouvons nous demander jusqu'à quel point, précisément, cette attitude créative et évaluative qu'adoptent les responsables des programmes ne contraste-t-elle pas avec celle de l'étudiant qui, lui, n'a pas la possibilité de définir progressivement ses objectifs? Son initiative est quasi-nulle, toutes les décisions sont prises pour lui.

4. Quelle relation vérifiée et fiable y a-t-il entre les performances du maître et les résultats de l'élève?

A Houston, il semble que les critères fondamentaux sur lesquels on juge la formation reposent sur les comportements des enseignants bien plus que sur les effets visibles de ces comportements sur les élèves. On ne veut pas rendre l'enseignant responsable des autres facteurs (très nombreux et qui échappent à l'enseignant) qui pourraient influencer l'apprentissage des élèves. Mais c'est là une opinion qui ne reçoit pas l'approbation de tous les responsables de formation de maîtres basée sur l'acquisition de compétences. En effet, pour certains responsables, ce sont les effets de l'action du maître sur l'élève qui importent le plus.

5. N'y a-t-il pas danger de choisir des compétences faciles à spécifier et à mesurer plutôt que des compétences qui, réellement, conduisent à un enseignement efficace?

La tentation est forte en effet. Si l'on pense aux compétences reliées au développement d'attitudes ou à la prise de conscience de valeurs personnelles, on comprend mieux alors la difficulté que l'on peut rencontrer à vouloir les traduire en objectifs spécifiques.

6. L'approche modulaire par le morcellement de l'acte pédagogique qu'elle implique ne contribue-t-elle pas à empêcher l'étudiant d'avoir une vue globale, gestaltiste du programme?

Il n'est pas certain que le fait de situer, pour chaque module, les objectifs visés dans le contexte général du programme suffise à assurer la cohérence des apprentissages.

En revanche, le problème du transfert des apprentissages dans un contexte scolaire habituel plaiderait en faveur d'une évaluation des effets de la formation après l'entrée en fonction de l'élève-maître.

7. On peut aussi se demander si les habiletés développées à court terme, le sont aussi à long terme?

Il n'est pas certain, selon les résultats de recherches récentes, qu'il y ait persistance de ces habiletés; on enregistre souvent au moment de l'entrée dans la vie professionnelle des états de régression dûs soit à des causes institutionnelles, soit simplement au stress que peut provoquer la pratique de la classe sans soutien professionnel systématique.

8. La connaissance des objectifs et des critères d'évaluation par les apprenants développe-t-elle automatiquement chez ces derniers des réactions positives vis-à-vis de l'apprentissage?

Il n'est pas certain que la connaissance des "règles du jeu" ne développe pas au contraire des réactions de stress. N'y a-t-il pas danger, au moment où l'on accorde de plus en plus de place à l'étudiant dans la participation à l'organisation de son propre apprentissage, de définir des objectifs aussi précis et prédéterminés de formation?

On ne peut rester indifférent à la formation PBTE du Centre de formation des maîtres de l'Université de Houston.

Que ceux qui refusent un tel modèle au moins s'interrogent à partir des données du fait: Comment en deux années de formation professionnelle permettre à de nombreux étudiants (étudiantes) "moyens" (la rémunération ne permet pas d'attirer syatématiquement les "meilleurs", et la masse d'enseignants nécessaire interdit de se limiter à ceux qui seraient particulièrement "motivés") de se préparer à devenir des maîtres qui ne nuisent pas aux enfants mais leur soient utiles en les aidant efficacement à apprendre et à développer leurs potentialités? Comment concilier la maîtrise nécessaire dès l'entrée dans la vie professionnelle et le désir et la capacité de se perfectionner sans cesse? Comment concilier l'insertion indispensable dans l'école d'aujourd'hui et dans sa diversité, et la volonté d'innovation pour une école de demain encore bien incertaine?

"We should ride the crest of this rising new wave with all the glee and thrill of a surfer on Waikiki. It could carry us to our goal".

Robert B. Howsam

ANNEXE I

Ces hypothèses concernent le rôle du maître. Les auteurs du PTPF croient que les maîtres peuvent être plus efficace quand ils:

1. Selectively employ a variety of instructional strategies and tactics.

2. Are responsive students of human behavior.

3. Employ rational decision-making procedures relevant to goal achievement.

4. Communicate their messages consistently and in a variety of ways.

5. View teaching as a learning opportunity for themselves.

6. Function primarily as facilitators of learning rather than dispensers of information.

7. Are concerned with affective outcomes as well as cognitive understanding and psychomotor skills.

8. Stimulate student independence and interdependence, self-discovery, and depth of expression.

9. Apply knowledge about how the environment affects the learner.

10. Are guided by professional and ethical standards.

11. Experiment with and evaluate new and potentially more effective instruction processes and curricula.

12. Interact with members of all segments of the community regarding educational issues relevant to their schools.

13. Evaluate their own competence and strive for continued growth.

14. Interact with other professionals to work for improvement of the teaching profession.

15. View themselves as accountable to pupils, parents, profession, and society at large.

16. Apply an understanding of cultural diversity to the instructional processes.

ANNEXE II

Le système d'instruction s'appuie sur les 12 hypothèses suivantes qui doivent, en principe, assurer son efficacité:

1. Competency based; that is, the competencies to be demonstrated by the student are made explicit, the criteria to be applied in assessing the student's competencies are made explicit, and the student is held accountable for meeting those criteria; the emphasis is on the demonstration, not the acquisition, of those competencies specified as program expectations.

2. Campus-centered and field-oriented; that is, students are provided with opportunities to experience instruction and to demonstrate competence both on campus and in field sites depending upon the nature of the particular instructional or assessment activity and a determination as to where that activity can most effectively and efficiently take place.

3. Role-modeled based; that is, a conceptual model of the teacher's role is used as a basis for identifying and specifying those competencies students are expected to demonstrate.

4. Criterion-referenced; that is, assessment procedures are designed to determine whether or not a student has demonstrated at or above the level of mastery specified; the competency of each student is judged on the basis of predetermined criteria and is not determined through a comparison involving other students.

5. Pluralistic; that is, there is conscious acceptance of the notion that no one philosophy of instruction has been proved best; consequently, a variety of divergent views are posited as untested assumptions which the system must test.

6. Humanized; that is, program design and operation recognize the dignity and worth of each individual so that each perceives that he or she is being treated as one of worth.

7. Personalized; that is, the student is provided with instruction which takes into account his or her uniqueness.

8. Modularized; that is, the delivery of instruction is accomplished through the utilization of instructional modules; instructional modules are sets of learning activities--rationale, objectives, prerequisites, pre-assessment procedures, learning alternatives, post-assessment procedures, and remedial procedures--which are intended to facilitate the learner's acquisition and demonstration of a particular competency or set of competencies.

9. Multi-institutional; that is, the design and operation of the teacher education program is a responsibility shared by colleges, public schools, and the organized teaching profession.

10. Systemized; that is, the systems approach is used in program design and operation; the various components of the program are organized to achieve particular goals; the system is purposive.

11. Regenerative; that is, the program is an open system capable of continuous revision on the basis of constructive data supplied by sound evaluation procedures.

12. A single system with alternatives within it; that is, the program is a single instructional system which constitutes an integrated, comprehensive whole; however, the system does accommodate a divergence of viewpoints within its confines.

ANNEXE III

Les hypothèses suivantes servent à identifier et spécifier les compétences que les étudiants inscrits au PTPP doivent acquérir et démontrer:

Competency One. Identifies learner's emotional, social, physical, and intellectual needs. Draws upon knowledge of human growth and development, learning theories, social/cultural foundations, assessment techniques, curriculum goals and content in order to gather information about the learner and to identify instructional needs.

Competency Two. Identifies and/or specifies instructional goals and objectives which are based on learner's needs. Views the setting of instructional goals and objectives as a key element in instruction; reconciles curricular and educational goals with present level of learner's needs; analyzes instructional goals to identify knowledge, skills, and attitudes needed to achieve those goals; states objectives so that intent is clearly communicated to learner.

Competency Three. Designs instruction appropriate to goals and objectives. Develops instructional units and lesson plans which take into consideration the variety of strategies appropriate for promoting the achievement of instructional goals and objectives reflective of the learner's needs and which offer the learner alternative ways of achieving those goals and objectives.

Competency Four. Implements instruction that is consistent with plan. Demonstrates the ability to use a variety of strategies which have the potential to promote learner achievement of specified instructional goals and objectives.

Competency Five. Designs and implements evaluation procedures which focus on learner achievement and instructional effectiveness. Evaluates learner performance with reference to a variety of goals and objectives; reports learner achievement through grades, consultations, checklists and/or other appropriate means; evaluates instructional effectiveness by comparing learner's achievement with objectives.

Competency Six. Integrates into instruction the cultural environment of students. Incorporates materials, examples, illustrations, motivators, and reinforcers from learner's cultural environment so that learner is able to identify with content, processes, and intended outcomes of instruction.

Competency Seven. Demonstrates a repertoire of instructional models and teaching skills appropriate to specified objectives and to particular learners. Describes and demonstrates a variety of instructional models; uses appropriate models of instruction based upon the subject, objectives, and needs of learners; uses teaching skills and strategies appropriate to those instructional models.

Competency Eight. Promotes effective patterns of communication. Recognizes the value of effective communication; communicates effectively verbally, non-verbally, and in writing; accepts and supports ideas of others; strives for more productive communication; and encourages interaction among all members of the group.

Competency Nine. Uses resources appropriate to instructional objectives. Operates audio-visual equipment, makes instructional materials, identifies sources of instructional materials, and uses instructional materials appropriate to objectives; organizes resources in the classroom and community for instructional purposes.

Competency Ten. Modifies instruction on the basis of learner's verbal feedback during instruction. Demonstrates a continuous awareness of learner's activity in order to gather information and make decisions regarding success of instructional processes and learner achievement; alters instructional processes on the basis of information thus obtained.

Competency Eleven. Uses organizational and managerial skills to establish a maximally effective learning environment. Establishes and maintains a classroom climate which promotes individual achievement and personal growth; organizes and encourages productive group interaction; and establishes positive relationships with and among learners.

Competency Twelve. Identifies and reacts with sensitivity to the needs and feelings of self and others. Demonstrates a concern for the needs of learners; recognizes that as a member of a learning group, the teacher has needs which must be met in a teaching-learning situation; and reacts to meet the needs of learners, self, co-workers, and parents.

Competency Thirteen. Exhibits openness and flexibility. Searches continually for ways to improve instructional effectiveness; listens critically to ideas of others, is open to suggestions, and bases decisions upon best available data.

Competency Fourteen. Works effectively as a member of a professional team. Works with other in order to achieve commonly shared goals; displays behaviors consistent with the goals and ethics of the teaching profession.

Competency Fifteen. Analyzes professional effectiveness and continually strives to increase that effectiveness. Uses a variety of observational and analytic procedures to study effectiveness; examines the consequences of teaching by focusing on learner objectives and instructional outcomes.

Competency Sixteen. Designs and implements instruction which incorporates career education concepts. Develops and utilizes a variety of strategies for embedding career education concepts into course content and instructional activities; addresses the need for learners to learn about themselves, their environment, and the work roles played by individuals in society.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

A L'UNIVERSITE SIMON FRASER (CANADA)

TABLE DES MATIERES

	Page
Remerciements	42
Introduction	43
La mission	43
Situation de l'université Simon Fraser	44
P.D.P. - Le programme	45
P.D.P. - Les étudiants	47
P.D.P. - L'équipe professorale et d'encadrement	48
P.D.P. - Un système dynamique	50
Avantages et inconvénients du modèle utilité par Simon Fraser.	50
Appréciation générale	53
Eléments transférables	54
Annexe I : Lexique	57
Annexe II : Principes fondamentaux du P.D.P	58
Annexe III: La démarche de l'élève-maître	61

Remerciements

L'équipe envoyée par le C.O.P.I.E. à l'université Simon Fraser a été reçue avec une considération et une cordialité qui allaient bien au-delà de la courtoisie.

Monsieur John Ellis, doyen de la faculté des Sciences de l'éducation, avait préparé à notre intention des textes d'information et un programme d'étude détaillés et, malgré ses tâches accaparantes, il nous a consacré personnellement de très nombreuses heures d'entrevue tout au long de la semaine.

M. Jack Paterson en particulier, et MM. Milton McClaren et Brian Herrin nous ont consacré des journées entières de leur temps et nous ont mis en contact avec des dizaines de personnes appartenant à tous les groupes intéressants.

Notre visite à Simon Fraser a été, grâce à toutes ces personnes, plus qu'une mission de recherche; nous en avons rapporté une expérience personnelle de densité humaine.

L'équipe

1. Introduction

La structure pédagogique et administrative de la faculté des Sciences de l'éducation de l'université Simon Fraser contient beaucoup plus d'aspects positifs et prometteurs qu'elle n'offre de dangers et de côtés négatifs; telle est l'opinion globale que les trois délégués du C.O.P.I.E. se sont formée à travers cinq journées d'échanges intensifs, d'observation directe et d'analyse de documents.

Les auteurs du présent rapport se proposent précisément d'insister sur les lignes de force du modèle étudié et d'indiquer les faiblesses qu'ils ont perçues, plutôt que d'essayer de faire revivre par écrit un organisme dont le réseau de relations personnelles et structurelles est des plus complexes.

La forme du rapport emprunte le style télégraphique plutôt que littéraire, de façon à rendre la lecture plus rapide et, plus aisé le repérage des éléments auxquels le lecteur préférera s'arrêter.

2. La mission

Dates : du lundi 21 mars au vendredi 25 mars.

Membres : Ulric Aylwin, coordonnateur du service de Développement pédagogique au Collège De Maisonneuve (Montréal),

Claude Martin, directeur du bureau de l'organisation orthopédagogique à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal,

Claudie Vuillet, inspecteur pédagogique régional, sciences et techniques économiques (Paris).

Programme: les journées de lundi et mardi ont été consacrées à des rencontres avec les représentants des divers niveaux à l'université même, le mercredi nous sommes allés dans la province visiter deux centres de formation rattachés à l'université: Kelowna et Vernon; le jeudi a également été consacré à des échanges avec le personnel de l'université, tandis que le vendredi a permis de rencontrer divers spécialistes au niveau du conseil scolaire de la ville de Vancouver.

3. Situation de l'université Simon Fraser

La province de la Colombie-Britannique compte environ deux millions et demi d'habitants dont un million et demi dans la région de Vancouver. La province possède trois universités seulement et elles sont toutes les trois situées dans la région de Vancouver; il s'agit de l'université de la Colombie-Britannique, vieille d'environ quarante ans et comptant quelque 2 000 étudiants, l'université de Victoria, fondée en 1965 et comptant 6 500 étudiants, l'université Simon Fraser, fondée également en 1965 et comptant 8 500 étudiants.

Le fait que l'intérieur de la province ne possède pas d'université explique l'importance du programme externe de l'université Simon Fraser.

Les trois universités décernent des baccalauréats (quatre années d'étude après le secondaire), des maîtrises (deux années supplémentaires), et des doctorats (deux ou trois années d'étude au-delà de la maîtrise).

Les trois universités ont une faculté des Sciences de l'éducation et sont responsables de la formation des maîtres; à ce point de vue, leur "production" annuelle est à peu près la suivante: université de la Colombie-Britannique, 1 200 finissants; Simon Fraser, 750 et université de Victoria, 600.

L'université Simon Fraser possède quatre facultés: Arts et sciences humaines, Sciences pures et appliquées, Education, Etudes interdisciplinaires.

La faculté des Sciences de l'éducation de Simon Fraser offre trois programmes: le programme de formation professionnelle, le programme de premier cycle et le programme des deuxième et troisième cycles.

Le personnel enseignant de la faculté des Sciences de l'éducation se subdivise comme suit:

- trente-six professeurs dont le statut et les fonctions sont identiques à ce que l'on trouve dans une université classique;

- soixante professeurs adjoints qui sont des instituteurs et des enseignants du secondaire recrutés pour un an ou deux afin d'assumer des tâches d'enseignement et d'encadrement pour les élèves-maîtres;

- six coordonnateurs du programme;

- huit conseillers pédagogiques universitaires auprès des maîtres d'application;

- cinq cents maîtres qui reçoivent les élèves-maîtres dans leur classe pour la moitié du temps de formation de ceux-ci. (Voir le lexique dans l'annexe I, p.57)

Remarque importante: Cette structure du corps professoral de la faculté des Sciences de l'éducation remonte à la création même de l'université en 1965; étant donné que cette structure est l'une des principales caractéristiques du modèle de Simon Fraser nous y reviendrons plus longuement dans les paragraphes qui suivent.

En septembre 1977, quelque 585 étudiants feront leur stage pratique dans la région de Vancouver, tandis que 295 étudiants seront en stage dans l'un des dix centres externes répartis à travers la province.

4. P.D.P. - Le programme

Le P.D.P. (Professional Development Program) est le cycle d'études qui permet d'accéder à la fonction enseignante aux niveaux élémentaire et secondaire.

Le P.D.P. comporte douze mois de formation ininterrompue; la première originalité de ce programme tient au fait que la moitié du temps est consacrée à un stage pratique dans une école et que la seconde moitié du temps seulement est consacrée à des études formelles à l'université.

La séquence normale des activités est la suivante:

a) cours 401: stage de deux mois dans une école; dès le départ, donc, les élèves-maîtres sont plongés dans une situation concrète d'enseignement qui leur permettra d'avoir une vue d'ensemble des difficultés que pose l'enseignement, de sorte que les cours formels qui suivront pourront répondre à des questions précises que les futurs maîtres ont eu l'occasion de se poser;

b) cours 402: stage de deux mois à l'université au cours duquel les élèves auront l'occasion de revenir sur leur expérience et de commencer des études formelles sur les éléments fondamentaux de la psychologie, de la technologie de l'enseignement et des autres domaines relevant de la psycho pédagogie;

c) cours 403: quatre mois de stage pratique;

d) cours 404: quatre mois d'étude à l'université.

Au cours du 401, les élèves-maîtres sont placés par équipes de deux ou trois dans la même classe, tandis que dans le 403 l'élève-maître est seul en classe avec le maître d'application.

Dès le 401, les élèves-maîtres sont censés assumer le plus tôt possible une partie de l'enseignement de manière à faire leurs premières armes et à profiter des remarques que pourront leur faire à la fois le maître d'application et le professeur adjoint; en plus, aussi bien dans le 401 que le 403, l'élève-maître est soumis à toutes les autres responsabilités qui incombent normalement au maître d'école, par exemple la surveillance des récréations ou la responsabilité d'activités parascolaires.

Modification en fonction du trimestre initial

Pour ceux qui commencent leurs études en janvier au lieu de débuter en septembre l'ordre des cours 403 et 404 est inversé, c'est-à-dire que l'année se termine par le stage pratique de quatre mois au lieu de se terminer par quatre mois d'études formelles; les responsables du P.D.P. qui ont maintenant l'expérience des deux formules ne peuvent pas trancher quant à leur valeur respective puisque chacune offre des avantages particuliers.

Modification en fonction du lieu

La séquence que nous avons décrite vaut pour la région de Vancouver; mais nous avons indiqué que l'université Simon Fraser est chargée de la formation des maîtres pour toute la province, c'est-à-dire actuellement de dix centres externes. Dans le cas de ces localités, le 401 et le 402 sont imbriqués et se déroulent en alternance dans la classe et dans le centre local de formation; dans ce cas-ci le programme habituel prévoit une semaine de stage et une semaine de cours ou toute autre combinaison de pratique et d'étude qui convienne aux besoins et aux possibilités.

Niveau du programme - Le P.D.P.

Le P.D.P. commence au niveau de la troisième année d'études après la fin du secondaire; les deux premières années auront été suivies soit dans un collège, soit à l'université; si l'élève-maître cesse des études à la fin du P.D.P., il possède alors l'équivalent de trois années et demie d'études universitaires et il reçoit le "Professional Certificate"; si, par contre, il termine sa quatrième année d'études universitaires, il reçoit le "Standard Certificate.

En ce qui concerne les deux années d'études antérieures au P.D.P., il existe une différence entre Simon Fraser et l'université de Colombie-Britannique: dans ce dernier cas, l'université exige un certain nombre de cours spécifiques au niveau des deux années de préparation pour ceux qui veulent être admis à la faculté des Sciences de l'éducation, alors que l'univeresité Simon Fraser ne pose pas les mêmes exigences.

A l'intérieur du programme, si l'on considère les deux sections de cours formels soit le 402 et le 404, on peut se demander en quoi le contenu et la forme de ces cours sont différents des cours dispensés par n'importe quelle faculté des Sciences de l'éducation; sur ce point, la situation n'est pas très claire: certaines activités de formation sont très classiques dans leur forme et leur contenu, tandis que d'autres sont notablement "rajeunies" à partir de l'expérience des élèves-maîtres et des professeurs adjoints.

5. P.D.P. - Les étudiants

La moyenne d'âge des étudiants qui se destinent à l'enseignement à l'université Simon Fraser est supérieure à celle des étudiants des autres universités: cette moyenne est de 26 ans environ; elle semble indiquer que les étudiants qui ont choisi Simon Fraser ont pris une décision en connaissance de cause et qu'ils sont déjà, sans doute, assez clairement fixés sur les raisons qu'ils ont de vouloir devenir instituteurs.

En outre, compte tenu de la dénatalité et du nombre plus restreint de candidats que l'université peut maintenant accepter, une forte sélection est faite à l'entrée, un tiers seulement des demandes pouvant être reçues par l'université. Une certaine sous-

re de la popularité du programme de formation des maîtres de Simon Fraser est peut-être décelable au niveau des inscriptions, puisque plus de 45% des demandes proviennent d'étudiants qui ont fait leurs deux premières années d'études dans une autre institution que Simon Fraser.

6. P.D.P. - L'équipe professorale et d'encadrement

C'est ici sans doute que se trouve la principale originalité du modèle développé par Simon Fraser; c'est aussi l'aspect qui est le plus aisément transférable hors du contexte de cette université.

L'équipe professorale de la faculté des Sciences de l'éducation est composées aux deux tiers d'enseignants qui se trouvent pour un an ou deux en congé sans solde et qui pendant ce temps occupent la fonction de professeurs universitaires. Cette structure a les avantages suivants:

a) renouvellement constant des idées et du personnel à l'intérieur de la faculté;

b) souplesse administrative, puisque le nombre d'enseignants ainsi recrutés peut varier d'une année à l'autre selon les besoins;

c) échanges constants entre la théorie et la pratique, du fait qu'à l'intérieur de la faculté se trouvent constamment confrontées une équipe de professeurs universitaires et une équipe de praticiens.

Les enseignants recrutés temporairement comme professeurs portent le titre de "Faculty Associate", ce qu'on peut traduire par professeur adjoint. Ceux-ci sont recrutés par voie de concours; ils doivent posséder au minimum un diplôme de premier cycle, ils doivent avoir au moins cinq années d'expérience et être recommandés par plusieurs personnes pour leur compétence.

Les professeurs adjoints ont une tâche d'enseignement et d'encadrement; ils enseignent comme tout professeur à l'intérieur des cours 402 et 404; ils enseignent également à l'intérieur des stages pratiques (401 et 405) mais dans ce dernier cas ils ont aussi une grande variété de responsabilités qui touchent entre autres à la supervision, l'évaluation, l'animation, la documentation, l'administration, etc.

Les professeurs adjoints nouvellement recrutés suivent un stage de préparation de sept jours; ensuite ils ont une réunion d'une journée toutes les deux semaines au moins, et de fréquents contacts avec leur coordonnateur.

Leur formation est centrée sur la méthodologie de l'observation, dans la classe, et sur la façon de conduire les entretiens avec les élèves-maîtres. Deux brochures (l'une, à l'intention du professeur adjoint, l'autre destinée au maître d'application) développent longuement les principes et la méthodologie désignés, aux Etats-Unis, par le terme "Clinical Supervision".

Il y a un professeur adjoint pour chaque groupe de 15 élèves-maîtres et il y a un coordonnateur pour chaque groupe de 6 à 8 professeurs adjoints.

L'enseignement et la supervision de l'élève-maître sont aussi confiés au maître d'application (School Associate), c'est-à-dire à l'enseignant dans la classe duquel l'élève-maître fait son stage. Pour pouvoir remplir sa tâche de supervision, le maître d'application reçoit une aide occasionnelle, d'une part du professeur adjoint de qui l'élève-maître relève et, d'autre part, d'un conseiller pédagogique universitaire, ce conseiller étant un professeur adjoint d'expérience qui est dégagé de toute autre tâche d'enseignement pour pouvoir se consacrer totalement à l'encadrement des maîtres d'application.

La formation de l'élève-maître dépend donc des trois personnes suivantes: le maître d'application, le professeur adjoint et le professeur.

Le Professeur adjoint, le son côté, reçoit une formation et un perfectionnement plus ou moins étendu de son coordonnateur, du conseiller pédagogique universitaire et des professeurs réguliers de la faculté.

Le maître d'application, lui, est formé par le conseiller pédagogique universitaire et, occasionnellement, par le professeur ajoint.

7. P.D.P. - Un système dynamique

A partir de la structure d'enseignement et d'encadrement décrite dans le paragraphe qui précède, on peut soupçonner la complexité des échanges et des interactions qui existent à l'intérieur du modèle de Simon Fraser.

L'élève-maître, par exemple, est constamment confronté avec un maître d'application, un professeur adjoint et un professeur; en retour, il oblige ces trois catégories d'enseignants à répondre constamment aux besoins concrets de l'enseignement dans une école publique élémentaire ou secondaire. De cette façon, la théorie et la pratique se confrontent et s'enrichissent mutuellement dans une dialectique qui tient compte nécessairement de toutes les composantes socio-culturelles de la situation scolaire.

Les mêmes valeurs de contestation et de renouvellement existent, sous un mode différent, pour le maître d'application, le professeur adjoint et le professeur d'université.

8. Avantages et inconvénients du modèle utilisé par Simon Fraser

Avantages	Inconvénients
1o La durée des stages d'application:	
Cette durée permet à l'élève-maître d'acquérir suffisamment la maîtrise de la situation pour pouvoir ensuite affronter avec assurance sa première année d'enseignement régulier à temps plein. Il peut ainsi déterminer avec clarté si la carrière d'enseignant lui convient. Ces stages permettent aussi à l'école et à l'université d'évaluer avec précision les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'élève-maître et d'éliminer, au besoin, les candidats indésirables.	La qualité du stage pratique dépend évidemment beaucoup de la qualité du maître d'application; or le choix des classes d'application est, surtout dans la région de Vancouver, assez limité vu le très grand nombre d'élèves que les trois universités doivent envoyer dans les écoles. En outre quelques-uns se demandent si cette longue durée des stages ne "socialise pas trop le futur maître en l'amenant à s'intégrer dès le départ dans les pratiques actuelles du système scolaire et à devenir conformiste.

2o Utilisation d'équipes d'élèves-maîtres lors du stage 401:	
Le fait que dans le premier stage les élèves-maîtres sont regroupés par équipes de deux ou trois permet de réduire la difficulté de placement des élèves-maîtres dans des classes intéressantes; en outre, ceci permet au nouveau venu d'affronter l'enseignement avec un peu plus de sécurité, grâce à cette possibilité de soutien mutuel entre deux élèves-maîtres.	Il est évident que le maître d'application redoute parfois d'avoir deux personnes étrangères dans sa classe; c'est pourquoi les équipes de trois et surtout de quatre élèves-maîtres ont été plus ou moins complètement abandonnées pour s'en tenir aux équipes de deux.
1o Les stages permettent d'éliminer les candidats indésirables	Il existe une pression très forte et, semble-t-il, parfois inhibante sur les élèves-maîtres du fait de la constante évaluation qui est faite d'eux par le maître d'application et par le professeur adjoint.
2o Le professeur adjoint est une personne d'expérience qui est en mesure d'aider l'élève-maître beaucoup mieux, en général, qu'un professeur d'université qui ne possède pas l'expérience pratique nécessaire.	Le professeur adjoint n'a pas toujours la compétence voulue pour effectuer les tâches de supervision et d'enseignement proprement dit; en outre, le professeur adjoint est souvent obligé de superviser des élèves-maîtres qui enseignent à un niveau qui n'est pas celui où il enseigne, le professeur adjoint de l'élémentaire étant, par exemple, obligé de superviser des élèves-maîtres qui font leur stage au niveau secondaire. Le système a été rodé particulièrement pour le niveau élémentaire; ce n'est que depuis peu que l'université essaie de préparer des équipes et une pédagogie pour le niveau secondaire
3o L'interaction constante du maître d'application et du professeur adjoint.	Il existe parfois des conflits assez importants entre le point de vue novateur que veut apporter l'élève-maître à partir de ce que lui a enseigné le professeur adjoint ou le professeur d'université d'une part et, d'autre part, la pratique quotidienne qu'impose le maître d'application.

6o Le fait que l'élève-maître doit constamment essayer d'intégrer les théories ou modèles idéaux à la pratique et à la tradition réduit beaucoup le danger de conformisme, si bien que certains prétendent que cette formule, qui ne se voulait pas axée sur le changement, offre peut-être plus de possibilités de renouvellement du système que les formules habituelles.

7o L'interaction entre l'élève-maître, le professeur adjoint et le professeur d'université a pour effet de faire se confronter constamment la théorie et la pratique au niveau de l'université elle-même.

Ces confrontations entraînent nécessairement des tensions à l'intérieur de la faculté des Sciences de l'éducation entre les tenants de l'apprentissage théorique et ceux qui prônent l'apprentissage par la pratique, entre les tenants d'une formation standardisée et les tenants d'une formation sur mesure.

8o Le système de Simon Fraser permet à l'université d'étendre son action à l'extérieur des murs pour les régions éloignées du centre.

L'extension du programme à l'extérieur rend plus difficile la standardisation des exigences et de la qualité des ressources dans l'ensemble du système.

9o Le système de Simon Fraser permet à tous les acteurs d'intervenir dans le processus de prise de décision touchant le contenu du programme ses objectifs et son évaluation.

10o Ce système permet aux professeurs de la faculté d'orienter leurs recherches dans un sens plus concret et mieux adapté aux besoins du système scolaire.

11o Ce système a une valeur de ressourcement et de transformation pour les maîtres d'application qui, chaque année, sont placés en contact avec de nouveaux élèves qui les amènent à remettre en cause les pratiques habituelles et à revoir constamment avec un oeil critique ce que la routine les avait entraînés à pratiquer.

12e Le fait que l'université forme d'année en année de nouveaux enseignants pour en faire des professeurs adjoints a pour effet de perfectionner un nombre croissant d'enseignants qui, ensuite, retournent à leur tâche d'enseignement; en outre, étant donné le rôle d'animation et d'enseignement que jouent les conseillers pédagogiques universitaires auprès des maîtres d'application, ceux-ci reçoivent également de l'université une forme de perfectionnement professionnel.

9. Appréciation générale

L'expérience de l'université Simon Fraser est relativement jeune: le programme externe, par exemple, n'a commencé qu'en 1973; il faut donc juger ce modèle en tenant compte de ce facteur et en tenant compte des correctifs qu'on est en train d'apporter aux lacunes qui se sont révélées à la pratique.

Dans l'état actuel des choses, on peut affirmer que le modèle de Simon Fraser a fait ses preuves et qu'il est viable; cependant il est très difficile de trouver une base objective pour évaluer dans quelle mesure les maîtres formés à Simon Fraser sont plus ou moins compétents que ceux qui sont formés dans une université plus traditionnelle, par exemple l'université de la Colombie britannique. Pour les directeurs de conseils scolaires que nous avons interviewés, il n'est pas certain que Simon Fraser soit jugé plus favorablement qu'une autre université; cela dépend du type d'enseignants qu'ils ont à engager et aussi des objectifs secondaires visés: dans le cas des enseignants pour l'enfance exceptionnelle, par exemple, il semble que l'on préfère les élèves-maîtres formés dans un cadre plus classique comme celui de l'université de la Colombie britannique; si, par contre, l'accent est mis sur les retombées sur l'ensemble du système scolaire, il apparaît alors que c'est le modèle de Simon Fraser qui est préféré.

Du côté des étudiants eux-mêmes, malgré les reproches qu'ils font à l'université, il est clair qu'ils sont très satisfaits de la formation reçue et qu'ils se sentent beaucoup plus prêts à affronter la carrière qu'ils ont choisie.

Quant à nous, de l'extérieur, nous avons constaté que le modèle de Simon Fraser contient en lui-même des tensions inévitables qui sont inhérentes à la structure même qui a été choisie, tensions qui représentent des dangers de dispersion ou, au contraire, de centralisation paralysante, mais nous croyons que ces tensions sont et demeureront profitables à cause de la dynamique interne d'un système qui a justement pour effet de se renouveler constamment de l'intérieur.

Quant aux autres difficultés majeures que rencontre actuellement le modèle utilisé par Simon Fraser, notamment le manque de préparation des professeurs adjoints, le manque d'encadrement des maîtres d'application, le manque de stabilité du groupe des professeurs adjoints, le manque d'uniformité de la formation reçue par les élèves-maîtres, le manque de sélection quant aux maîtres d'application à qui on confie les étudiants, il s'agit là de difficultés concrètes de fonctionnement qui ne semblent pas insurmontables et qui font justement l'objet, actuellement, d'importantes mesures correctrices dont quelques-unes seront mises en vigueur à compter de septembre prochain.

Nous estimons également, comme les dirigeants de Simon Fraser eux-mêmes, que ce modèle ne peut pas être apprécié justement si on le regarde seulement du point de vue de la formation des futurs maîtres; les retombées de ce système, pour la faculté des Sciences de l'éducation elle-même et pour l'ensemble du système scolaire, sont en effet très importantes et dépassent largement les seuls avantages liés à la formation des maîtres.

10. Éléments transférables

Le modèle utilisé par la faculté des Sciences de l'éducation de Simon Fraser offre toutes sortes d'avantages dont nous pouvons tirer profit, si l'on respecte absolument certaines conditions qui nous permettront d'éviter les problèmes auxquels cette université doit faire face; il s'agit essentiellement:

a) de ne pas en faire l'unique système de formation des maîtres, mais de maintenir cette formule comme l'une des formules offertes par le réseau des universités;

b) de limiter strictement le nombre d'étudiants qui pourront s'inscrire dans un tel système, de façon à éviter les difficultés de sélection de bonnes classes d'application et à éviter la difficulté de sélection de professeurs adjoints compétents;

c) de donner une meilleure formation et de fournir de meilleurs instruments aux professeurs adjoints.

La partie du modèle de Simon Fraser qui touche la longue durée des stages d'application et la structuration de ceux-ci en alternance avec les périodes d'études formelles à l'université n'est pas inédite; cependant c'est sûrement l'un des modèles qui sur ce point a donné les meilleurs résultats et nous croyons que ce modèle est supérieur à celui des universités où l'élève-maître n'a en tout comme expérience pratique que quelques semaines de formation pratique éloignées à travers sa préparation universitaire.

Dans un contexte d'austérité économique et de fluctuation des effectifs scolaires, la formule de Simon Fraser offre une bien plus grande souplesse quant au nombre de professeurs qu'il faut engager d'une manière permanente au niveau universitaire.

Dans un contexte de démocratie qui nous amène à réduire le recrutement de nouveaux maîtres et, dans certains cas, à licencier des enseignants, le système de Simon Fraser permettrait d'utiliser des surplus de personnel pour réaliser des objectifs de formation et de perfectionnement des maîtres.

Dans un contexte où les exigences de la population vis-à-vis de son école et où l'évolution rapide de la pédagogie supposent un recyclage important des enseignants, le système de Simon Fraser pourrait facilement être utilisé, non plus cette fois pour la formation initiale des maîtres, mais pour le perfectionnement de ceux qui sont en service; paradoxalement, en effet, alors que le modèle de Simon Fraser semble actuellement pour la formation initiale, il nous semble que c'est probablement au niveau du perfectionnement continu des maîtres que ce modèle pourrait s'avérer le plus approprié et le plus efficace.

Signalons qu'au point de vue pécuniaire le mode de fonctionnement de Simon Fraser se compare avantageusement au coût encouru pour la formation des maîtres dans les autres universités.

Il convient d'insister, enfin, sur le fait que le modèle de Simon Fraser a des effets qui débordent largement les seuls objectifs de formation des maîtres; l'une des grandes vertus de ce modèle est justement d'entraîner un renouvellement continu de la faculté des Sciences de l'éducation et de provoquer aussi un changement lent mais indéniable des écoles dans lesquelles les futurs maîtres sont envoyés en stage, et des écoles auxquelles sont empruntés les professeurs adjoints, puisque ceux-ci reviendront ensuite à l'enseignement après avoir acquis une expérience et une formation supérieures.

Dans un contexte où les syndicats d'enseignants sont très puissants d'une part et où les directions d'école disposent de très peu de moyens pour faire une supervision efficace des jeunes maîtres pendant leurs années de probation, il est également utile de noter que le système de Simon Fraser permet une sélection préalable très sévère des candidats qui veulent accéder à la profession, ce qui réduit d'autant le problème d'évaluation et de congédiement des jeunes enseignants qui en sont à leurs premières années d'enseignement.

ANNEXE I

LEXIQUE

P.D.P.

La préparation des instituteurs à l'université Simon Fraser se fait à l'intérieur du "Professional Development Program" (P.D.P.), le Programme de formation professionnelle.

Professor

L'enseignement est donné en partie par le corps professoral régulier (the Faculty) regroupant ceux qui portent le titre de "Professors", c'est-à-dire de Professeurs universitaires.

Faculty Associate

L'enseignement est également dispensé par des instituteurs et des enseignants du secondaire qui font partie, pendant une année ou deux, du corps professoral universitaire, et que l'on désigne par l'expression "Faculty Associate", traduisible par Professeurs adjoints.

Coordinator

Les professeurs adjoints sont encadrés par l'un des leurs, plus expérimenté, qui porte le titre de Coordonnateur.

School Associate

L'instituteur ou l'enseignant du secondaire qui reçoit un élève-maître s'appelle "School Associate", ce qui correspond en français à Maître d'application.

Program Consultant

Cette personne, nouvelle dans la structure du P.D.P. travaille principalement auprès des maîtres d'application pour former ceux-ci en ce qui concerne la supervision pédagogique des élèves-maîtres; nous traduisons par le terme Conseiller pédagogique universitaire.

Student Teacher: Elève-maître.

ANNEXE II

Principes fondamentaux du P.D.P.

Traduction de l'introduction rédigée par Monsieur John Ellis sous le titre "Underlying principles" au recueil de notes destiné aux maîtres d'application et intitulé "Notes for School Associates"

Le programme de formation professionnelle a connu une expansion considérable depuis son implantation il y a onze ans, alors que ce programme ne comptait que 22 étudiants-maîtres et 2 professeurs adjoints. Cependant, les principes de base en sont demeurés les mêmes.

Il est relativement facile, même pour un observateur extérieur, de discerner les principales caractéristiques du programme de formation professionnelle. D'une part ce programme d'une durée de 12 mois consécutifs comporte une répartition égale du temps entre la formation pratique dans une école et la formation théorique sur le campus universitaire; d'autre part on y met à contribution d'une manière exceptionnelle la compétence des praticiens, ceux-ci formant la catégorie non seulement des maîtres d'application mais encore celle des professeurs adjoints.

Ce qui risque d'échapper à l'observation rapide cependant, ce sont les concepts ou les valeurs qui ont donné naissance à ce programme et qui continuent de l'inspirer. On trouvera dans les paragraphes qui suivent quelques-unes des convictions qui ont guidé les créateurs de ce programme.

1) L'étudiant qui veut devenir enseignant devrait faire dès le début une expérience concrète, intense et relativement prolongée de la vie réelle de l'enseignant dans une classe. C'est pourquoi la première étape de la formation de l'élève-maître comporte un stage dans une école. Cette formule offre deux avantages principaux: d'une part l'élève-maître a ainsi l'occasion de vérifier le bien-fondé du choix qu'il avait fait de la carrière d'enseignant; d'autre part l'étudiant qui constate que son choix était judicieux a ainsi la possibilité de définir avec précision les attentes et les interrogations qui orienteront efficacement les apprentissages professionnels qu'il devra faire par la suite.

2) Le programme de formation d'un futur maître suppose un équilibre judicieux entre la théorie et la pratique. Il est impossible, certes, de trancher à la satisfaction de tous le débat qui touche la proportion "appropriée" et l'ordre "logique" qui devraient présider à la répartition entre la théorie et la pratique; il est évident, cependant, que la plupart des programmes de formation ne font pas suffisamment de place à la pratique et situent les stages d'application trop loin à l'intérieur du processus de formation. C'est pour cette raison que ce programme de 12 mois a été réparti en 4 blocs qui se succèdent ainsi: 2, 2, 4 et 4. Le 1er et le 3e blocs étant consacrés aux stages pratiques, tandis que le 2e et le 4e blocs sont réservés à l'enseignement théorique. Une telle structure, à notre point de vue, fournit un cadre d'apprentissage efficace à celui qui se destine à l'enseignement.

3) La formation de ceux qui se destinent à l'enseignement requiert une collaboration réelle entre l'université et le système scolaire et, en particulier, elle suppose que l'on fasse appel à une grande variété de compétences, aussi bien celles du praticien que celles du théoricien et du chercheur. C'est pourquoi on retrouve, dans l'équipe professorale affectée au programme de formation professionnelle, des enseignants en exercice qui supervisent les élèves-maîtres qu'ils reçoivent dans leurs classes, des enseignants dégagés pour un an ou deux et qui ont pour fonction de superviser les stages pratiques et d'animer des séminaires de formation, des professeurs enfin à qui est dévolu l'enseignement de sujets plus spécialisés et qui sont aussi responsables de diverses recherches.

4) La formation des professionnels de l'enseignement ne devrait pas se faire aux dépens de leurs élèves-clients. Dans certaines professions il est possible pour le novice de s'exercer sans mettre en danger la santé ou le bien-être de ses futurs clients; tel n'est pas le cas pour ceux qui se destinent à l'enseignement puisque dans ce cas-ci on n'a pas encore trouvé, semble-t-il, une meilleure forme d'application que celle que donne l'enseignement réel à de vrais élèves. Puisque tel est le cas, il faut s'arranger pour que les élèves-maîtres qui vont s'exercer dans les écoles puissent le faire de telle manière qu'au mieux ils favorisent l'apprentissage des écoliers à qui ils s'adressent et que, au pire, ils ne leur causent pas de préjudice.

C'est pourquoi, dans ce programme-ci, l'élève-maître fera un séjour prolongé dans la même classe en travaillant sous la direction et avec l'aide d'un enseignant, un peu comme un apprenti s'instruisant auprès d'un maître. En d'autres termes, l'élève-maître n'utilise pas la classe comme un laboratoire dans lequel il vient essayer d'appliquer ce qu'il a appris à l'université; il s'insère plutôt dans le travail du maître d'application à mesure que sa propre compétence s'accroît.

5) Ce ne sont pas tous les candidats à l'enseignement qui méritent une recommandation au certificat d'enseignement. En conséquence, il faut accorder beaucoup d'importance à la sélection des personnes qui sont les plus aptes à réussir dans cette carrière. Au départ la seule base que nous possédons pour choisir les étudiants est celle du dossier scolaire antérieur; par la suite, cependant, le rendement des élèves à mesure qu'ils travaillent auprès des écoliers fournit une base de plus en plus sûre pour la sélection. Dans plusieurs cas il devient évident aux étudiants eux-mêmes qu'ils ne sont pas faits pour l'enseignement et alors ils se retirent d'eux-mêmes; dans d'autres cas, cette évidence n'apparaît que progressivement et alors on avertit les étudiants qu'il est préférable pour eux d'abandonner le programme; dans la plupart des situations, cependant, la compétence croissante et la réussite de l'élève-maître ne font que confirmer le bien-fondé de la décision du comité d'admission.

6) Il existe plus de ressemblances que de différences dans la pédagogie des diverses matières et dans l'enseignement à divers niveaux; c'est pourquoi notre modèle établit moins de distinctions entre les sujets et les niveaux que l'on en trouve habituellement dans une faculté des Sciences de l'éducation.

Il est bien connu que l'architecture d'un édifice finit par influencer le fonctionnement de ceux qui l'habitent. Dans le cas du programme de formation professionnelle, nous espérons que l'architecture du modèle qui a été mis en place est de nature à favoriser la réalisation des principes fondamentaux qui viennent d'être énumérés et qui sous-tendent notre action.

JOHN ELLIS, doyen,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Université Simon Fraser

ANNEXE III

La démarche de l'élève-maître

1) Au niveau du cours 401

Pendant ces deux mois d'expérience dans une classe, les élèves-maîtres sont placés par équipes de deux (exceptionnellement de trois) dans la même classe.

Au cours des deux premières semaines l'élève-maître interviendra sans doute très peu dans l'enseignement proprement dit; il se contentera d'observer surtout et, à l'occasion, de faire de l'enseignement individualisé auprès d'élèves en difficulté; depuis le début cependant, l'étudiant aura eu de nombreux échanges avec le maître d'application et le professeur adjoint.

Durant les troisième et quatrième semaines, l'étudiant pourra se charger de quelques leçons pour lesquelles il aura la responsabilité de la classe; il aura été préparé à cette situation par le maître d'application et par le professeur adjoint; chacune de ces leçons sera supervisée par le maître d'application et, dans la plupart des cas, par le professeur adjoint.

Au cours des dernières semaines de son stage pratique, l'étudiant aura sans doute l'occasion d'enseigner plusieurs leçons d'affilée et de vérifier ainsi sa capacité à la fois de planifier son enseignement et d'interagir efficacement avec un groupe d'élèves.

En outre, pendant toute la durée de ce premier stage, l'étudiant aura assumé les diverses tâches qui incombent normalement à l'instituteur, à savoir les activités parascolaires, les surveillances, les travaux de correction, etc.

2) Au niveau du cours 402

Si l'étudiant se trouve dans l'un des centres externes, ce cours aura été intégré au stage pratique du 401, les deux cours formant un bloc de quatre mois; dans ce cas, les séances d'information théorique alternent avec les journées de stage pratique.

Pour la plupart des élèves, le cours 403 a lieu à l'université même.

Ce cours comporte des exposés, des ateliers, des séminaires, des lectures personnelles et des travaux de recherche portant sur les concepts fondamentaux de la psycho pédagogie et de la technologie de l'enseignement.

3) Au niveau du cours 405

Dans ce stage de quatre mois, l'élève-maître ne fait plus équipe avec un camarade mais se trouve seul avec le maître d'application et le professeur adjoint.

Dans ce cas-ci, l'étudiant assumera progressivement la responsabilité totale de la classe pendant des périodes de plus en plus prolongées, allant jusqu'à une semaine complète.

4) Au niveau du cours 404

Il s'agit des quatre derniers mois du programme. L'étudiant y continue l'apprentissage des données fondamentales de la psycho pédagogie; chaque élève peut, dans ce dernier stage théorique, mettre l'accent davantage sur un aspect de l'enseignement qui l'intéresse le plus, par exemple l'enfance inadaptée ou la didactique spécialisée d'une certaine discipline.

N.B. Il faut se rappeler que pour ceux qui ont commencé leurs études en janvier l'ordre des cours 405 et 404 est inversé.

"STAFF DEVELOPMENT" EN CAROLINE DU NORD*

(ETATS-UNIS)

TABLE DES MATIERES

	Page
ACTIVITES	64
STAFF DEVELOPMENT en Caroline du Nord	66
1. Note sur le système d'éducation américain ainsi que sur l'unité "crédit".	66
2. Le concept de "Staff Development".	68
3. Les origines du "Staff Development" dans l'Etat de la Caroline du Nord	69
4. Description du modèle de "Staff Development" en Caroline du Nord:	70
A. Organisation au niveau de l'Etat	70
B. "Staff Development" et le renouvellement de la certification	75
C. Trois approches du "Staff Development" au niveau local	76
1- Le "Staff Development" dans le Guilford County	77
2- Le "Staff Development" dans la ville de Greensboro	78
3- Le "Staff Development" dans la ville de Durham	84
5. Commentaires généraux et conclusions sur le "Staff Development" en Caroline du Nord	86

* Ce rapport a été traduit de l'anglais par Mme Pauline K. Banerjee-Provencher.

ACTIVITES

21 mars 1977 (a.m.)

1. Orientation et horaire des activités
   Dr. James Valsame
   Directeur du Staff Development de l'Etat de la Caroline du Nord.

2. Orientation du programme du "Staff Development"
   Dr. Jerome Melton
   Député Surintendant de l'Education, Departement de l'Education.

3. La formation des maîtres dans l'Etat de la Caroline du Nord
   Dr. Libby Koontz.

21 mars 1977 (p.m.)

5. La certification des maîtres en Caroline du Nord
   Dr. Arthur Taylor
   Directeur de la certification des maîtres.

6. Période de questions sur le "Staff Development"
   Dr. James Valsame.

22 mars 1977 (a.m.)

1. Visite du "Staff Development Center".
   Durham, Caroline du Nord.

22 mars 1977 (p.m.)

2. Réunion avec Don Stedman, Directeur d'une recherche en formation des maîtres, Université de la Caroline du Nord, Chapel Hill.

23 mars 1977 (a.m.)

1. Le "Staff Development" dans la Commission scolaire de Guilford County, Caroline du Nord.
   Terry Crump, Directeur du "Staff Development"

23 mars 1977 (p.m.)

2. "Staff Development" et le processus de planification.
   Don Gresso, Special Assistant for Planning.
   Commission scolaire de Greensboro.

24 mars 1977 (a.m.)

1. Le "Staff Development" dans la commission scolaire de Greensboro, Caroline du Nord.
   Doris Hutchinson, Staff Developer.

24 mars 1977 (p.m.)

2. Rencontre avec des membres du Département des sciences de l'éducation, université de la Caroline du Nord, Greensboro.

25 mars 1977 (a.m.)

1. Visite à un atelier du "Staff Development", responsable des programmes en enfance inadaptée.

2. Le "Staff Development" dans un département universitaire
   Jack Bardon, université de la Caroline du Nord, Greensboro.

"STAFF DEVELOPMENT" EN CAROLINE DU NORD

1. Note sur le système d'éducation américain ainsi que sur l'unité "crédit".

Le système d'éducation américain est un système "décentralisé" en ce sens qu'il ne comporte pas un ministère de l'Education central au niveau fédéral. De par la loi, chacun des 50 Etats est responsable de ses activités éducatives à l'intérieur de ses limites territoriales via un Conseil de l'éducation élu par la législature de l'Etat. Parmi les responsabilités que ce Conseil d'Etat de l'éducation est en mesure de prendre, se trouvent celle de fournir les titres du personnel scolaire, celle de pouvoir attribuer une licence (certificat) pour la pratique éducative (enseignement, administration, psychologues scolaires, etc...) Alors que le pouvoir de certification est entre les mains du Conseil d'Etat de l'éducation, celui d'engager le personnel scolaire, de déterminer les niveaux des salaires est la responsabilité du conseil de l'Education local dont les membres sont choisis par des élections publiques régionales. Ainsi, à l'intérieur d'un Etat, les préalables à la certification sont standardisés alors que de l'autre côté, les échelles de salaire varient d'une commission scolaire à l'autre. Cependant, la certification et le niveau de salaire sont en grande partie déterminés par un "système de crédit" qui demeure indépendant à la fois du Conseil d'Etat de l'éducation et des différents conseils locaux parce qu'il est contrôlé uniquement par les universités.

A la fin du 19e siècle, les universités ont commencé à attribuer des unités de crédit (crédits) aux cours universitaires (habituellement 3 crédits par cours semestriel). Ce système de crédits est maintenant appliqué dans toutes les universités américaines. Comme ces dernières ont pris la responsabilité de la formation initiale du personnel scolaire, graduellement le système de crédits a aussi été adopté par les Conseils d'état de l'éducation en vue de la certification. Les Conseils d'état de l'éducation déterminent les préalables à la certification en termes de crédits universitaires et déterminent aussi le nombre de crédits requis dans différents domaines, tels que la psychopédagogie les méthodes d'enseignement, etc. Les Conseils locaux d'éducation préparent les échelles de salaire selon deux facteurs déterminants:

les années d'expérience dans le domaine de l'enseignement et le nombre de crédits obtenus. Puisque les universités ont toujours eu le contrôle de l'attribution des crédits, l'université américaine a joué un rôle très important dans le "pre-service" et le "in-service" en éducation du personnel scolaire. Alors que les conseils d'état et locaux en éducation ont pu contrôler le système des crédits pour la certification et les salaires, la structure et le contenu de l'éducation du personnel scolaire sont passés presque exclusivement aux universités. Avec la fusion des écoles normales à l'intérieur des départements des sciences de l'éducation des universités américaines au cours des années 1920-1950, l'université est devenue le déterminant majeur des politiques de formation du personnel scolaire.

Depuis la fin du siècle dernier, les universités ne sont pas devenues seulement les principaux initiateurs de la formation première pour l'enseignement, mais elles sont aussi devenues les responsables de la formation avancée pour le personnel scolaire déjà expérimenté via l'attribution du grade de maître (la maîtrise en éducation), et les certificats d'études avancées (généralement 30 crédits après l'obtention d'une maîtrise).

Etant donné ce système de formation du personnel scolaire, les Conseils d'Etat et locaux de l'éducation n'ont pas joué de rôle dans la formation initiale du personnel scolaire. D'un autre côté, pour ce qui est du personnel scolaire déjà expérimenté, les Conseils d'Etat et locaux d'éducation ont tenté de procurer une formation "in-service" par le moyen d'ateliers organisés après les heures de cours, au cours des fins de semaine ou pour de courtes périodes au cours de l'été. Puisque ce type d'éducation en "in-service" ne comportait aucun crédit, un tel travail ne pouvait être compté ni pour la certification ni pour une augmentation de salaire et ne pouvait être considéré que comme une entreprise volontaire de la part du personnel. Une idée commune générale se dégage des dernières cinquante années sur le "in-service" en éducation, à savoir que ce fut très faible et généralement sans effet à signaler.

Au cours des années 1960, l'Office fédéral de l'éducation (qui n'est pas un ministère) rendait disponible aux Conseils d'Etat de l'éducation, un programme (connu sous l'appellation de Education Professions Development Act) en vue de développer de nou-

veaux modèles pour l'éducation permanente du personnel scolaire. L'un des premiers Etats résolus à utiliser les fonds fédéraux aussi bien que certains fonds alloués par son propre Etat pour développer un programme de grande envergure pour l'éducation permanente de son personnel scolaire, fut celui de la Caroline du Nord. En effet, il est considéré comme l'un des premiers Etats qui ait développé un programme généralement connu sous le nom de "Staff Development". Le concept de "Staff Development" semble progresser et se propager à un nombre croissant d'Etats qui eux aussi ont développé le programme (par exemple, les Etats de Floride, Michigan, Californie et Illinois). Il y a aussi un très grand nombre de Commissions scolaires (par exemple, Lincoln, Nebraska et Louisville, Kentucky) qui ont créé des modèles variés du "Staff Development". Le but de notre mission était d'examiner le modèle développé par un Etat (celui de la Caroline du Nord) et de tenter de comprendre les relations entre les niveaux de l'Etat et les niveaux locaux dans le domaine de l'éducation permanente de tout personnel scolaire.

2. Le concept de "Staff Development"

Le terme "Staff Development" est utilisé en anglais pour se référer à toutes les activités rattachées à l'éducation permanente planifiée au niveau de l'Etat et au niveau local tant pour les enseignants que pour les principaux d'écoles, les secrétaires qui travaillent dans les écoles, les psychologues scolaires, le personnel des cafétérias de milieux scolaires, les gardiens et même les conducteurs d'autobus scolaires. Le concept de "Staff Development" remonte à il y a quinze ans et remplace graduellement, dans plusieurs Etats, l'appellation plus ancienne de "In-Service" en éducation. Avec la création des modèles de "Staff Development", un nouveau rôle doit maintenant être joué, celui de "Staff Developer" qui peut être considéré comme l'agent responsable au niveau de l'Etat (le Département de l'éducation de l'Etat) ou au niveau local. Ces personnes, appelées "Staff Developer" ont comme mission de planifier et d'administrer les activités relatives au "Staff Development" à leur niveau respectif.

3. Les origines du "Staff Development" dans l'Etat de la Caroline du Nord.

En Caroline du Nord, il y a 43 collèges (1) et universités qui s'occupent d'éducation pour le personnel enseignant. Parmi ces 43 institutions, 16 sont des universités d'Etat soutenues par les deniers publics et dépendent des lois de l'Etat pour ce qui est de leurs règles et de leur gouvernement. Ces 43 institutions sont responsables de la formation initiale des enseignants par le développement de programmes d'études qui mènent au baccalauréat. Un gradué doit aussi avoir le nombre de crédits requis par le Département de l'éducation de l'Etat pour obtenir un certificat d'enseignement. Avant 1961, un certificat d'enseignement, une fois obtenu, était valide pour toute la carrière de l'enseignant. En 1961, la législature de la Caroline du Nord a modifié la loi de la certification en obligeant l'enseignant à faire renouveler son certificat d'enseignant tous les cinq ans. Au bout de cinq ans, un enseignant doit présenter au Département de l'éducation de l'Etat une requête pour sa recertification. Au début des années 1960 les enseignants pouvaient suivre des cours en vue de leur recertification et ils étaient encouragés à participer à des ateliers locaux et à des conférences. Cependant, il n'y avait pas de préalables formels pour une recertification. En 1968, le Conseil d'Etat de l'éducation a développé un plan en vue d'encourager les Conseils de l'éducation locaux à prendre plus de responsabilités dans la création d'activités pouvant servir à la recertification des enseignants. En 1975 de nouvelles lois ont remis la responsabilité des activités de la recertification à un niveau local. Maintenant, la loi spécifie que le Département de l'éducation de l'Etat a la responsabilité de donner les lignes générales de la recertification mais chaque conseil scolaire local doit développer un plan spécifique d'activités afin que les enseignants puissent accumuler neuf unités de crédit renouvelés sur une période de cinq ans. La loi de 1975 passée à la législature créait aussi des politiques pour le lancement d'un vaste plan de "Staff Development" sous la responsabilité du surintendant d'Etat à l'éducation.

Le plan du "Staff Development" de la Caroline du Nord est né en partie des facteurs suivants:

---

1) Au sens américain du terme, un "college" est une institution de premier cycle qui se situe après l'école secondaire (High School).

a) Insatisfaction ressentie face au traditionnel In-Service en éducation;

b) Les changements apportés à la politique de certification, de la certification permanente au renouvellement de la certification tous les cinq ans;

c) Les changements que la loi de l'Etat sur l'éducation a apportés, c'est-à-dire l'apport de fonds disponibles pour un plan d'éducation permanente au niveau de l'Etat pour le personnel scolaire.

Bien que le "Staff Development" en Caroline du Nord soit au service de tout le personnel scolaire, les préalables formels pour le renouvellement de la certification, à savoir la présentation de neuf crédits de travail, font que la plus grande partie des activités du "Staff Development" sont spécialement déterminées pour les enseignants, principaux et principaux adjoints, les superviseurs, les coordonnateurs et les conseillers, les spécialistes des média. En Caroline du Nord, tous ces postes exigent un certificat spécialisé renouvelé tous les cinq ans.

4. Description du modèle de "Staff Development" de la Caroline du Nord.

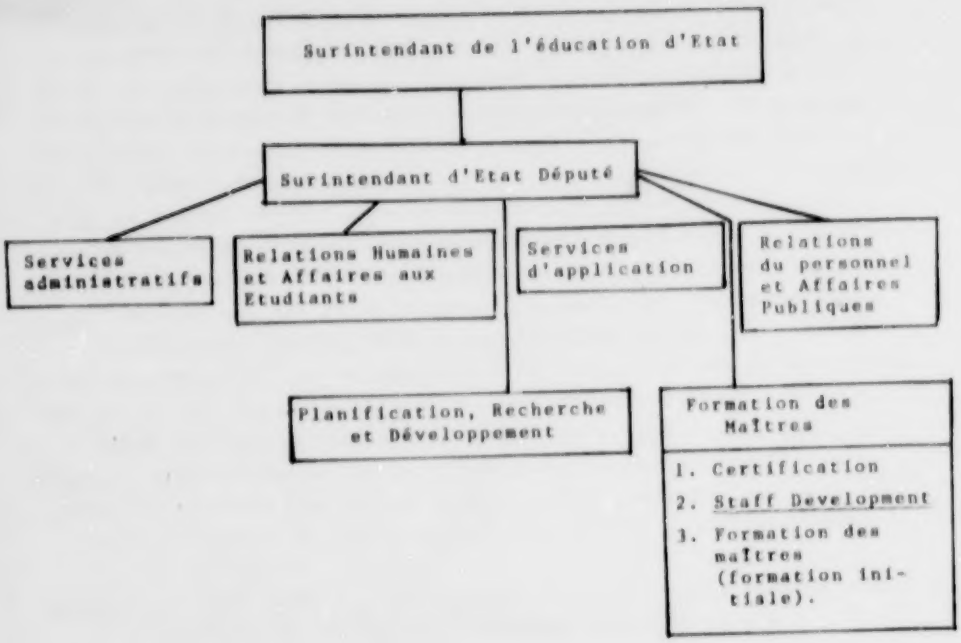
A - Organisation au niveau de l'Etat

Le modèle de "Staff Development" de la Caroline du Nord existe à deux niveaux: au niveau de département d'état et au niveau local. La place qu'occupe le "Staff Development" dans toute cette organisation du Département de l'éducation peut surtout être comprise à l'aide de l'organigramme (1).

Le Département de l'éducation est divisé en six sections et l'une d'elles est réservée à la formation des maîtres. Dans cette section, il y a trois sous-divisions: un responsable de la certification, un responsable du Staff Development et un troisième pour l'éducation initiale qui doit fixer les normes de la formation initiale universitaire de l'enseignant. La sous-division du "Staff Development" est dirigée par un Staff Developer qui est l'agent en chef au niveau de l'Etat pour cette activité.

---

1) Voir organigramme p.71.



Le "Staff Developer" au niveau de l'Etat est responsable de la supervision générale des plans de "Staff Development" locaux et de l'établissement des grands principes administratifs et fiscaux. Il y a plus de 140 districts locaux en Caroline du Nord (LEA - Local Educational Agency), en un mot, il y a potentiellement 140 "modèles locaux" possibles. Quelques-unes de ces LEA sont très petites et ne peuvent offrir que quelques ateliers locaux. Au cours de notre visite en Caroline du Nord, nous avons pu visiter trois modèles locaux (Greensboro, Guilford et celui de Durham) et nous nous limiterons à quelques commentaires sur ces trois dernières dans la section C. En 1977, il y avait 15 "Staff Developers" locaux qui peuvent être responsables de plusieurs petits districts.

Le développement du modèle du "Staff Development" au niveau de l'Etat suppose qu'une réserve de fonds demeure à la disposition des responsables chargés de répondre aux besoins communs pour tout l'Etat et qu'en même temps, le programme devrait inclure des fonds mis à la disposition des agences locales chargées de répondre aux besoins locaux. Cependant, les programmes du "Staff

Development", comme c'est le cas en Caroline du Nord, peuvent aussi se baser en partie sur la réponse à apporter à certains besoins nationaux; par ce processus, on peut bénéficier des fonds fédéraux qui seront canalisés vers les programmes du "Staff Development" au niveau de l'Etat. Il sera plus facile de comprendre le fonctionnement budgétaire à l'aide d'un exemple. Nous utiliserons ici le budget de fonctionnement pour l'année 1975-1976 touchant les activités du "Staff Development" de la Caroline du Nord; nous aurons ainsi de bonnes indications sur la nature des sommes allouées et sur les types d'activités qu'il est possible de réaliser. Avant tout, il est à noter que les sommes totales déboursées sont d'environ $2,5 millions et que les sommes versées par l'Etat sont approximativement de $1,5 million. Les fonds fédéraux mis à la disposition de l'Etat sont donc de $1 million environ. Les programmes locaux de "Staff Development" sont financés presque exclusivement par des fonds locaux des commissions scolaires et ces sommes ne sont pas incluses dans le budget suivant.

TABLEAU DES FONDS MIS A LA DISPOSITION DE L'ETAT POUR LES PROGRAMMES DU STAFF DEVELOPMENT ADMINISTRES EN 1975-1976

A. Fonds de l'Etat

1. Programme pour l'amélioration professionnelle des enseignants

a) Staff Development pour les activités planifiées au niveau local	$ 200 000.00
b) Staff Development pour les activités planifiées au niveau de l'Etat	$ 153 073.00
c) Staff Development pour la maternelle	$ 150 000.00
d) Staff Development pour l'enfance exceptionnelle	$ 300 000.00
e) Staff Development pour l'enseignant de la lecture	$ 200 000.00
2. Staff Development dans un programme pour la maternelle	$ 201 937.00
3. Staff Development dans un programme expérimental de lecture	$ 58 725,00

4. Centre de "Staff Development" pour les professeurs et les parents d'enfants exceptionnels.	$ 140 000.00
5. Programme de bourses pour les professeurs	$ 100 000.00
6. Atelier sur la nutrition	$ 750.00
7. Education physique et soins médicaux pour les professeurs d'éducation physique	$ 2 000.00
8. Staff Development dans un programme de conduite automobile	$ 1 500.00
9. Staff Development sur l'évaluation	$ 2 800.00
TOTAL:	$1,510 785.00

B. Fonds fédéraux attribués à la Caroline du Nord

1. Développement de six centres de "Staff Development pour les professeurs de classes d'enfants exceptionnels	$ 280 000.00
2. Professeurs pour les handicapés physiques	$ 125 000.00
3. Atelier sur la lecture	$ 15 000.00
4. Programme fédéral pour les cadres en éducation (atelier pour les principaux d'écoles, internat pour les principaux d'école, internat pour les directeurs de l'éducation professionnelle, atelier pour les administrateurs locaux)	$ 133 610.00
5. Programme pour faire disparaître la discrimination qui existe quant au sexe dans le choix d'une profession	$ 9 500.00
6. Ateliers, conférences et consultations sur les problèmes de déségrégation scolaire	$ 60 000.00

7. Atelier sur la nutrition pour le personnel oeuvrant dans les cafétérias d'écoles	$ 1 266.00
8. Staff Development pour l'éducation en milieux défavorisés	$ 143 950.00
9. Staff Development pour des programmes expérimentaux tant à l'école élémentaire que secondaire	$ 192 000.00
10. Staff Development pour les professeurs d'enfants migrants	$ 7 848.00
TOTAL:	$ 968 174.00
Somme totale pour le Staff Development:	$2 478 959.00

Ce budget ainsi que la liste des activités du "Staff Development" reflètent bien les priorités établies pour les années 1975-1976, à savoir que 60% du budget total est alloué à l'enfance exceptionnelle, aux enfants handicapés, à l'éducation en milieux défavorisés, à la petite enfance et aux problèmes portant sur la lecture. Ceci veut dire qu'il y a relativement très peu de fonds qui sont mis au service des commissions scolaires locales pour les aider à développer des programmes locaux. A peu près 8% ($200 000.00) dans le budget de 1975-1976 était disponible pour subventionner des projets locaux. Les responsables tant au niveau de l'Etat qu'au niveau local ont été unanimes à dire que la canalisation de fonds pour les niveaux locaux inscrits dans les programmes du Staff Development était nettement insuffisante pour répondre aux besoins.

Pour résumer le rôle du Département de l'éducation de l'Etat dans le "Staff Development", les responsables officiels ont établis les grandes lignes suivantes:

1. La création d'une sous-division du "Staff Development" à l'intérieur du Département de l'éducation de l'Etat et la nomination d'un "Staff Developer" de l'Etat.

2. L'établissement de règles administratives et de procédures.

3. La détermination de domaines prioritaires et la planification à long terme.

4. L'obtention de fonds tant fédéraux que provenant de l'Etat pour les activités de "Staff Development".

B - Le "Staff Development" et le renouvellement de la certification

Bien que le renouvellement du certificat à la fin de chaque période de cinq ans soit l'un des facteurs importants qui ait été à l'origine de "Staff Development" en Caroline du Nord, les "Staff Developers" du niveau local considèrent que la possibilité d'offrir des activités en vue de la certification n'est qu'une des fonctions de "Staff Development" et non son but principal. Les préalables pour la recertification exigés par l'Etat sont bien explicites, à savoir que les crédits valables peuvent être accordés au moyen de n'importe quelle combinaison des activités suivantes au cours d'une période de cinq ans:

1. Expérience dans l'enseignement: un crédit par année pour un maximum de trois crédits;

2. Voyage éducationnel: maximum de trois crédits. Le candidat doit soumettre le plan des objectifs du voyage et présenter un rapport au directeur de "Staff Development".

3. Cours de "In-Service" au niveau local: aucune limite.

4. Cours universitaires: aucune limite.

5. Activités individualisées: maximum de six crédits. Un individu, ou groupe de travail ou département peut soumettre un plan de travail sur un problème spécifique ou élaborer un programme d'études ou encore un projet expérimental. Le "Staff Developer" est responsable de l'approbation et de l'évaluation de ce travail.

6. Continuing Education Units (CEU): aucune limite. Un CEU est défini comme étant 10 heures de participation à une expérience en éducation organisée par un collège, une université ou un

institut technique. Une telle expérience exige l'approbation préalable du directeur du "Staff Development".

Ces six types d'activités permettent au personnel scolaire de recevoir des crédits pour les activités auxquelles il a participé, ce qui n'était pas le cas auparavant où aucune reconnaissance pour le travail accompli n'était accordée. Le "Staff Development" fournit un mécanisme autre que celui des cours universitaires qui, par le passé, étaient l'unique façon pour un personnel scolaire d'obtenir des crédits reconnus. Les trois "Staff Developers" locaux que nous avons rencontrés ont tous mis l'accent sur le fait que les activités accomplies en vue du renouvellement du certificat n'étaient considérées que comme une approche du "bâton et de la carotte" créée par le Département de l'éducation de l'Etat, mais que le "Staff Development" de niveau local a été créé en vue de répondre aux besoins locaux qui sont plus importants que de tenter de satisfaire à des préalables formels.

C - Trois approches de "Staff Development" de niveau local (Guilford County, Greensboro et Durham)

Tel que mentionné plus haut, le Département de l'éducation de l'Etat a établi des procédures pour le "Staff Development" mais chaque "Local Educational Agency" (LEA) est responsable du développement de son propre "modèle" local. En 1977, il y avait en Caroline du Nord quinze "Staff Developers" locaux qui travaillaient à plein temps. Un "Staff Developer" peut être responsable d'une région, comme c'est le cas dans le Guilford County considéré comme une région rurale, ou encore il peut être responsable du "Staff Development" dans une zone urbaine comme c'est le cas de la ville de Greensboro et de la ville de Durham. L'approche du "Staff Development" telle que présentée varie considérablement selon les ressources locales disponibles, les besoins locaux identifiés et la conception du "Staff Development" telle que perçue par le "Staff Developer". Au cours de nos trois visites d'un "Staff Development" situé à différents endroits, nous avons remarqué que les trois "Staff Developers" avaient des conceptions différentes de ce que le "Staff Development" devrait être. Cependant, tous les trois convenaient que le "Staff Development" est une forme de service à rendre au personnel scolaire, mais leur conception de la nature de ce service variait grandement. Il est aussi à noter que même si le "Staff Development" existe en

Caroline du Nord depuis plusieurs années, les lieux où il opère pleinement n'existent que depuis 1975. Au moment où nous avons fait notre visite, ces services ne fonctionnaient que pour leur deuxième année. Les trois responsables que nous avons rencontrés ont tous mentionné qu'ils n'en étaient qu'au stage de débutant, et que plusieurs des problèmes auxquels ils avaient à faire face se rapportaient encore à l'administration et à l'organisation.

1. "Staff Development" dans le Guilford County

Des trois lieux visités, c'est dans le Guilford County que l'approche du "Staff Development" semble être la plus traditionnelle, en ce sens qu'elle ressemble le plus à l'ancienne forme de l'"In-Service" en éducation. Si nous parlons en termes d'organisation, il y a un "Staff Developer" qui travaille à temps plein et un "Council of In-Service Education" composé de quinze membres: huit enseignants, trois principaux d'école et trois membres du personnel administratif sans oublier le directeur du "Staff Development". Ce conseil est responsable des politiques du "Staff Development" du comté. Son directeur considère que le rôle qu'il a à jouer consiste surtout à mettre en pratique deux fonctions: a) identifier les besoins des 41 écoles du comté, b) "fonctionner à l'intérieur du réseau de personnes ressource avec lesquelles nous tentons de répondre aux besoins". Le "Staff Developer" et le Conseil encouragent chaque école à soumettre un projet ou des projets et ils appuient très fortement la formation de groupes intéressés au curriculum inter-écoles à développer des programmes expérimentaux. En 1976-1977, une école a entrepris de développer un programme d'enseignement individualisé en lecture et le "Staff Developer" a pu trouver les personnes ressource capables de travailler avec les enseignants. Les activités principales au cours de 1975-1976 avaient lieu en ateliers organisés par le "Staff Developer" en collaboration avec le Conseil. Au cours de cette année, ils ont organisé 43 ateliers d'une durée de 10 à 30 heures chacun. Le contenu de ces ateliers était des plus variés: lecture, santé dentaire, matériels audio-visuels, musique, abus de drogues, diagnostic des problèmes chez les enfants exceptionnels, l'art, les difficultés d'apprentissage, le système métrique, les études asiatiques et africaines, les ateliers pour les assistants des principaux, etc. Au cours de cette année, 1 250 membres des personnels scolaires ont participé aux ateliers, dont plusieurs en vue de crédits pour le renouvellement de leur certificat. De plus, 32 subventions de

voyage ont été accordées à des principaux et à des enseignants. Il y a eu 18 activités de formation individualisée et 1 138 crédits pour activités (CEU) ont été accordés soit localement ou par des institutions environnantes.

Puisque le programme du "Staff Development" n'en était qu'à sa deuxième année de fonctionnement, il serait injuste de dire que le programme va demeurer dans cet esprit, i.e. une orientation traditionnelle pour le futur vers le "In-Service" en éducation. Cependant, la conception de "Staff Developer" semble se centrer autour du fait que le "Staff Development" est un mécanisme qui fournit du personnel ressource au personnel enseignant et dirigeant d'une école et aussi longtemps que cette orientation gardera la primeur, il est peu probable que le "modèle" progressera plus avant. En 1975, 90% des personnes ressources étaient du personnel d'université et 10% étaient des enseignants recrutés localement ou d'autres membres de l'administration de l'école, tels que principaux, spécialistes des médias, etc. En 1976, le ratio s'établissait comme suit: 75% de personnel universitaire et 25% de personnel local. L'opinion du "Staff Developer" à propos de ce ratio est qu'il doit devenir idéalement 50%-50%, équilibre qu'il serait désirable d'atteindre dans un avenir assez rapproché.

Le programme de "Staff Development" du Guilford County, dans la mesure où nous sommes capables d'en juger, semble une véritable expansion de l'approche traditionnelle de "In-Service" associée avec les composantes du renouvellement de certificat exigé par le Département de l'éducation de l'Etat. Le "Staff Developer" croit que le système de 9 crédits était vraiment un pauvre mécanisme de récompense. Il a ajouté qu'il aimerait voir éliminé ce renouvellement après cinq ans ou voir naître un nouveau système qui récompenserait les résultats obtenus grâce aux activités de groupes ou d'individus pour le "Staff Development".

2. <u>"Staff Development" dans la ville de Greensboro.</u>

Dans la ville de Greensboro, il y a un "Staff Developer" qui travaille à temps plein, une secrétaire à temps plein et cinq Comités de planification de Staff Development composés de 58 membres choisis parmi le personnel de 47 écoles. Les cinq Comités correspondent aux niveaux du système scolaire: primaire, (âges 5 - 7 ans), élémentaire moyen (âges 8 - 9 ans), élémentaire supérieur (âges 10 - 11 ans), junior supérieur (âges 12 - 14 ans), sénior supérieur (âges 14 - 18 ans). Ces Comités sont formés

d'enseignants, de principaux d'écoles, de conseillers-guides, de chefs de département, de personnel administratif et de représentants de divers types de personnel scolaire (secrétaires, infirmières en service dans les écoles, etc.). Le travail des cinq Comités en collaboration avec le "Staff Developer" est de formuler les politiques, les objectifs, l'orientation générale et les stratégies du "Staff Development" de la ville de Greensboro.

Le modèle du "Staff Development" de la ville de Greensboro semble aller au-delà de l'approche traditionnelle de l'"In-Service" en éducation; les objectifs et les moyens semblent plus ambitieux et plus lointains comparés à ceux du "Staff Development" du Guilford County. Cela peut être attribué, d'une part, au fait que le "Staff Development" de Greensboro remonte à 1970, donc cinq années avant la création du "Staff Development" par le Département de l'éducation de l'Etat. Le "Staff Development" de Greensboro a débuté en 1970 à titre d'initiative locale. En 1971, la commission scolaire a nommé le premier "Staff Developer", rémunéré à même les fonds locaux. De plus, une somme de $15 000.00 provenant de fonds privés est allouée pour soutenir les activités de la première année en 1971-1972. D'autres subventions privées sont obtenues en 1972-73 et 1973-74. Une somme de $20 000.00 des fonds budgétaires locaux est utilisée pour le "Staff Development". En 1974-75, le "Staff Development" était subventionné par des fonds locaux seulement et en 1975-76, ainsi qu'en 1976-77, avec la création du plan d'Etat du "Staff Development", $40 000,00 provenait de fonds locaux et $4 600,00 de fonds d'Etat attribués chaque année. De sa propre initiative, le Conseil scolaire de Greensboro a obtenu des sommes du gouvernement fédéral pour subventionner des projets spéciaux déjà patronnés par l'Office fédéral de l'éducation. En un mot, le "Staff Development" de Greensboro a pu progresser grâce à des fonds provenant d'initiatives locales et à l'aide locale. En un sens, ils avaient plus d'autonomie pour développer leur propre conception du "Staff Development" sur une période plus longue et ce, beaucoup plus que dans aucune autre région de la Caroline du Nord.

Nous pourrions caractériser l'approche du "Staff Development" de Greensboro comme étant basée sur ce que les Américains appellent le "needs assessment", c'est-à-dire l'analyse des besoins. Il n'est pas étonnant que les éducateurs américains aient choisi une approche empirique pour apporter une réponse au problè-

me de l'analyse des besoins. Plusieurs groupes se sont mis à l'oeuvre et ont composé des questionnaires, des listes de contrôle, et des feuilles d'évaluation afin de pouvoir identifier ou ercevoir les besoins des individus ou des groupes. Plusieurs de ces techniques sont aussi utilisées à Greensboro en vue d'identifier les besoins. Chacun des cinq comités de planification, par ses représentants à chaque niveau, tente de déterminer les besoins par l'analyse individuelle de chacun. De plus, plusieurs questionnaires et feuilles d'évaluation sont soumis aux enseignants, principaux, administrateurs, parents et étudiants afin de connaître les besoins perçus en commun. Chaque année, chaque enseignant soumet trois demandes d'aide pour l'année qui va suivre. Ces dernières sont compilées et le "Staff Developer" essaie de répondre au plus de demandes possible dans la mesure où les ressources le permettent.

Cette approche "empirique" ou "mesurable" a ses propres limites et laisse peut-être trop croire que les individus et les groupes sont pleinement conscients, sont au courant des problèmes ou ont un esprit suffisamment analytique pour identifier les besoins vraiment significatifs. Habituellement, une telle recherche des besoins requiert un long processus exploratoire et souvent très laborieux avant d'arriver à définir les champs qui ont une signification valable. Une approche "empirique" ne touche probablement que superficiellement les domaines vraiment significatifs.

En dépit de ces limitations assez strictes, plusieurs activités du "Staff Development" sont basées sur le résultat de tels types d'analyse des besoins. Ainsi, un des objectifs du "Staff Development" de Greensboro est de fournir des services dans le domaine des "besoins en personnel" (requête de services demandés par le personnel scolaire) et "du besoin d'élaboration de programmes" (on peut mentionner, par exemple: les programmes d'enseignement en sciences humaines à l'élémentaire, les programmes pour l'apprentissage du système métrique en vue de répondre aux besoins futurs au moment où les Etats-Unis accepteront de convertir leur système de mesures anglaises au système métrique, etc.). Le "Staff Development" de Greensboro est utilisé comme moyen de répondre à l'objectif suivant: les besoins individuels et ceux relatifs aux programmes, considérés dans des cas bien définis. Comme c'était le cas avec le modèle du Guilford County, nous trouvons encore de nombreux ateliers de travail pour le personnel d'école et une fois encore ces ateliers

sont utilisés pour le renouvellement du certificat, si tel est le désir des participants. Si nous comparons les efforts de Greensboro et de Guilford, nous remarquons que le premier tente plus de baser ses ateliers sur le résultat de l'analyse des besoins tel que mentionné et indiqué par les différentes techniques d'identification. En 1976-1977, 64 ateliers différents étaient offerts pendant l'année scolaire et 12 ateliers de plus longue durée étaient donnés au cours de l'été sur des sujets aussi variés que celui de l'enseignement individualisé, l'enseignement programmé, la pédagogie ouverte, le système métrique, les écoles optionnelles, etc.

En considérant ce premier objectif (besoins relatifs aux programmes et besoins individuels), l'approche du "Staff Development" se situe à l'intérieur des grandes lignes directrices du programme de "Staff Development" du Département de l'Education de l'Etat. Des facilités sont aussi mises à la disposition des enseignants pour leur permettre de renouveler leur certificat au moyen de voyages, de l'expérience dans l'enseignement, de cours universitaires, de cours de "In-Service", d'activités individualisées et par les "Continuing Education Units" (CEU). La seule différence à noter entre le plan de l'Etat et celui du niveau local est que l'analyse des besoins faite d'un point de vue empirique semble présenter plus d'importance. Cependant, le modèle du "Staff Development" de Greensboro est aussi basé sur un autre ensemble d'objectifs que nous tenterons de percevoir du mieux que nous le pouvons.

Le deuxième objectif du "Staff Development" de Greensboro est "d'identifier, de former et d'utiliser les capacités de chef que l'on peut trouver dans les individus (leadership potential of individuals) au profit du système scolaire de Greensboro". Un troisième objectif est "de se servir du "Staff Development" pour faire en sorte que chaque individu fasse partie d'un groupe de pairs mis en contact avec une personne qui a des compétences de chef et de meneur". Nous avons eu la chance d'avoir un long entretien avec le "Staff Developer" de Greensboro qui a pris le temps de nous expliquer les raisons qui ont motivé le choix de ces deux derniers objectifs. Ici, nous ne pouvons que tenter de présenter un sommaire des quelques points qui nous furent expliqués par le "Staff Developer".

Le "Staff Developer" nous a bien dit que le renouvellement de la certification n'était qu'une très petite part de leur travail. En fait, ils visent plutôt à former, à l'intérieur du système scolaire, un groupe de chefs qui prendraient sur eux de jouer le rôle de "Staff Developers" pour travailler à leur tour avec de petits groupes sur des problèmes éducatifs clairement spécifiés ou sur des projets éducatifs. Ces chefs deviendront les "Staff Developers" de demain à l'intérieur du système scolaire. Il y a deux problèmes fondamentaux qui rendent difficiles la poursuite de l'objectif déjà mentionné à l'intérieur du présent système d'éducation aux Etats-Unis. Premièrement, il y a une longue tradition dans les écoles américaines qui veut que l'enseignant travaille seul; l'enseignement per se est un effort individuel,et admettant qu'un enseignant répond au standard minimum, ce qui arrive dans sa classe est sa propre affaire et n'est nullement l'affaire de ses pairs. D'après le "Staff Developer" de Greensboro, l'école a un besoin urgent de groupes de personnes qui puissent travailler collectivement à l'école, en équipe d'éducateurs ou qui puissent travailler par groupes inter-écoles sur des projets communs. Aussi difficile que cela puisse être que de faire travailler des enseignants américains ensemble (ce qui n'est pas le seul cas), au moins le "Staff Development" pourrait certainement arriver à former des collectivités. Cependant, il y a un deuxième problème: les collectivités ou les groupes exigent une forme de "leadership" et étant donné les structures éducatives des Américains et les moyens courants de formation du personnel scolaire, il y a des chances très limitées de développer des compétences de chef pour ceux qui en ont le potentiel. On pourrait également concevoir le "Staff development" comme un moyen d'identifier les individus ayant l'aptitude à mener un groupe en leur procurant des champs d'expérimentation afin qu'ils puissent développer leur compétence de chef à l'intérieur de groupes éducationnels. Etant donné la structure des écoles américaines actuelle et le système scolaire américain, la personne qui semble la mieux placée, idéalement, pour jouer ce rôle de chef est le principal d'école. Cependant, vu les critères de sélection des principaux d'écoles aux Etats-Unis et le caractère de leur formation, il y a encore une toute petite raison de croire que les principaux d'école, comme groupe, possèdent plus de qualités de chef que n'importe quel autre groupe. (Les principaux d'école peuvent être choisis parce qu'ils sont de bons administrateurs ou de bons "suiveurs"). A la suite de toutes ces considérations et des problèmes

actuels, le "Staff Development" de Greensboro a adopté deux stratégies. La première est celle d'utiliser le "Staff Development" pour former différentes collectivités à l'intérieur de l'école (équipes, groupes travaillant sur un projet, groupes développant le programme d'études, groupes élaborant des solutions à des problèmes précis, etc.) et de fournir la formation (par exemple par des ateliers) afin d'aider ceux qui ont un rôle de chef à jouer à l'intérieur de ces groupes. Une deuxième stratégie est de s'adresser au principal d'école et d'utiliser les activités du "Staff Development" pour lui donner une formation et des expériences spécialement destinées à améliorer ses compétences de chef. Ce sont là des objectifs ambitieux, difficiles à réaliser et comportant certains risques. Cependant, le "Staff Developer" de Greensboro a ajouté que "c'est son rôle de directeur de voir à ce que pas une seule ressource (de "Staff Development") ne soit dépensée futilement et que les ressources permettent d'avancer dans les directions mentionnées plus tôt".

La description qui vient d'être faite résume les attitudes et les idées du "Staff Developer" de Greensboro et nous donne quelques indications sur les orientations présentes et futures des activités de leur "Staff Development". Les quelques idées émises nous donnent au moins quelques points de repère sur les intentions du groupe, même si ces intentions peuvent être considérées comme idéalistes. Même si le "Staff Development" n'en est qu'à ses débuts et même s'il y a toute une marge entre les intentions et les réalisations, rien n'empêche l'évolution actuelle du modèle de "Staff Development" de Greensboro et ses tentatives pour s'orienter vers les directions décrites. Il y a un bon nombre d'ateliers à l'intention des principaux d'école, ateliers qui portent sur le rôle du chef. En 1976-1977, les ateliers qui se sont tenus pour les principaux d'écoles portaient surtout sur les thèmes suivants: Key Leader Workshop, Leadership Development Workshop for Principals, Workshop for Elementary school Principals, Leardership Assessment Development Program, Leardership Team Development et Workshop for Assistant Principals. De plus, des spécialistes étrangers ont été engagés pour travailler avec les principaux d'école en "awareness training". Les études sur "classroom climates" et les styles de leadership ont aussi été entreprises par le Comité de planification du "Staff Development" et les résultats ont été mis en commun avec les principaux d'école.

En résumé, nous pouvons décrire l'approche du "Staff Development" de Greensboro comme suit:

1. Le "Staff Development" de Greensboro a débuté au niveau local et a bénéficié de fonds locaux (1971).

2. Depuis le développement de l'approche du "Staff Development" à la grandeur de l'Etat, (1975) le modèle de Greensboro a inclus dans son modèle celui de l'Etat (par exemple, le renouvellement du certificat).

3. Le modèle de Greensboro est en partie basé sur une approche empirique de l'analyse des besoins du milieu.

4. Le modèle de Greensboro est aussi fondé sur des objectifs plus élaborés, comme par exemple celui de former un groupe de leaders qui seront les "Staff Developers" de l'avenir, ces derniers étant appelés à travailler avec différents groupes éducationnels.

5. Le modèle de Greensboro comporte des ressources destinées à former les "Staff Developers" de l'avenir et c'est en ce sens qu'il est un modèle de formation de formateurs.

3. "Staff Development" dans la ville de Durham.

L'approche utilisée à Durham, comme à Guilford et à Greensboro, comporte tous les aspects du modèle de l'Etat en fournissant le nécessaire pour le renouvellement de la certification. Cependant, le "Staff Development" a été fondé comme un "Centre de Staff Development" selon les grandes lignes du "Teacher Center" en Grande-Bretagne. Une ancienne école élémentaire a servi d'édifice qu'on a reconverti en Centre de Staff Development. Lors de notre visite, le Centre ne fonctionnait que depuis quelques mois et nous nous contenterons donc d'analyser seulement la première phase d'activité. Le nouveau directeur du Centre, personne très dynamique, n'a eu de cesse de nous redire tant et plus que le Centre ne faisait que commencer et de nous expliquer ce qui déjà avait été accompli. "En premier, nous avons refait les murs qui étaient auparavant horribles. Au cours de l'été nous avons pu tenir notre premier atelier dont le thème portait sur "A Summer Workshop on the Staff Development Center". Nous avons fait un atelier nous-mêmes".

Le Centre de Staff Development comprend un directeur à plein temps, une secrétaire à plein temps, deux assistants, une équipe de consultants et une "contact person" dans chacune des 24 écoles (13 écoles élémentaires, 4 junior supérieures, 2 sénior supérieures et 5 écoles privées). De plus, il y a des volontaires tels que parents, étudiants d'université et membres de diverses organisations civiques.

Au cours de sa première année de fonctionnement, le Centre de Staff Development (SDC) avait pu organiser cinq domaines de travail:

1. Le Centre de ressources professionnelles. Ce dernier contenait une variété de matériels d'enseignement de tous domaines à tous les niveaux disponibles sur le marché et faits localement par les enseignants eux-mêmes.

2. Une lettre circulaire envoyée à toutes les écoles qui annonçait les activités du Centre.

3. Les ateliers professionnels. Ces derniers étaient du niveau local pour divers champs d'activités et étaient destinés aux enseignants, aux principaux et aux aides-enseignants.

4. Le programme d'orientation pour volontaires. Ce programme avait été élaboré en collaboration avec l'université Duke et était destiné aux aides-enseignants et aux volontaires dans les écoles.

5. Le bureau des conférenciers. Régulièrement, des conférenciers choisis par le Centre ou recommandés par le personnel scolaire venaient donner une conférence.

Le but principal du Centre de "Staff Development" était d'être utilisé comme ressource pour le personnel scolaire. Les différents objectifs sont les suivants:

> "Le Centre est un endroit où les éducateurs ont ont accès aux idées, à l'aide apportée par les autres et partagent les mêmes intérêts professionnels. Le Centre est une classe ouverte pour tous les adultes. Il reflète une mentalité de soutien, un environnement d'apprentissage dans lequel les participants font leur choix, poursuivent leurs intérêts, explorent de nouvelles idées, de nouvelles techniques et matériels selon leur style propre, leurs priorités et leurs besoins".

Tel que compris dans le concept de "Teacher Center", il n'y a pas de programme fixe à suivre, car il est plutôt normal d'anticiper que certaines activités vont changer ou évoluer avec le temps. Au lieu de se limiter aux enseignants, le Centre est une ressource pour tous les membres du personnel éducationnel et les volontaires des écoles de Durham.

Même s'il n'en est qu'à ses débuts, le Centre de "Staff Development" semble offrir des ressources très variées et son climat ressemble à celui qu'on retrouve dans les meilleurs Centres de l'Angleterre et des Etats-Unis pour enseignants. L'expansion du concept de "Teacher Center" au "Staff Development" illustre bien qu'il n'existe pas de modèl. fixe pour l'organisation des activités du "Staff Development".

5. Commentaires généraux et conclusions sur le "Staff Development" en Caroline du Nord

Tout commentaire général ou toute conclusion émise dans ce texte sur notre visite en Caroline du Nord dans les trois centres mentionnés plus haut ne peuvent qu'être limités en raison de la brièveté de la visite (une semaine), à cause du très grand nombre de personnes rencontrées et du grand nombre d'idées exprimées sur le "Staff Development". Nous n'avons pas trouvé tellement d'uniformité dans les opinions émises et comme on s'en rend compte facilement dans la description des approches de Guilford, Greensboro et de Durham, le "Staff Development" peut prendre différentes formes d'organisation. Nous avons pu rencontrer trois des quinze "Staff Developers" de la Caroline du Nord et si le temps nous l'avait permis, d'autres visite à d'autres places nous auraient probablement fourni l'occasion de découvrir une grande variété de formulations et de conceptions du "Staff Development" dans tout l'Etat de la Caroline du Nord. Les idées exprimées dans les prochains paragraphes proviennent des propos échangés au cours de notre visite au Département de l'éducation de l'Etat et aux trois autres places mentionnées. Nous aimerions aussi communiquer nos propres impressions ainsi que les idées éveillées par nos réflexions personnelles.

1. "Staff Development" et le rôle de l'université

Tel que mentionné dans l'introduction de ce rapport, la formation initiale et l'éducation permanente des enseignants ont été pendant plusieurs dizaines d'années sous la domination de l'université. Tout au long de notre visite, nous avons entendu plusieurs témoignages hostiles à cette forme de domination que le rôle tra-

ditionnel de l'université avait conservé dans la formation continue. Un fonctionnaire du Département de l'éducation de l'Etat a exprimé l'opinion suivante: à moins que les université américaines ne changent leurs approches relatives à la formation des maîtres, "elles vont être obligées de ne plus s'occuper du domaine de la formation des maîtres". Au cours de nos visites des centres, nous avons entendu et réentendu plusieurs fois la critique que les programmes traditionnels de l'université étaient trop théoriques, hors de la réalité quotidienne à laquelle fait face l'école et non intéressants pour la pratique éducationnelle actuelle. Il y a néanmoins encore beaucoup de personnels de l'université qui s'occupent de "Staff Development" à titre de consultants, d'évaluateurs et de personnes ressource pour ateliers. L'attitude générale sur les universités adoptée par les personnes rencontrées, tant au niveau local qu'à celui de l'Etat est que l'université devrait plutôt se présenter comme un service aux professionnels de l'éducation locale. Certains envisagent même l'éventualité que le monopole détenu par les universités sur la formation des enseignants se termine et ce, plus particulièrement dans le domaine de la formation continue; d'autres vont jusqu'à dire que si l'université ne change pas ses politiques, la responsabilité de la formation continue des enseignants passera de l'université aux commissions scolaires locales. Le "Staff Development" de la Caroline du Nord a déjà commencé à exercer certains pouvoirs traditionnels détenus par les universités. Il est à remarquer que le système de crédits dans l'approche traditionnelle était organisé et contrôlé par les universités alors que le système public de l'Etat et les niveaux locaux n'avaient que le pouvoir d'accepter ou de refuser et non le pouvoir d'accorder des crédits. Dans le "Staff Development", c'est l'agence éducationnelle locale qui assume le pouvoir d'accorder ses propres crédits avec l'approbation de l'agence éducationnelle de l'Etat. Par le fait même, dans ce système, les universités peuvent être complètement ignorées. Récemment, dans plusieurs Etats qui ont adopté une politique de "Staff Development", le nombre d'étudiants qui se sont inscrits à des cours universitaires pour enseignants a baissé de 50%. Qu'elles le souhaitent ou non, plusieurs universités ont dû, par la force des événements, réexaminer leur rôle et leurs pratiques traditionnelles, particulièrement dans la formation continue des enseignants.

2. "Théorie" et Staff Development

Au cours de nos visites, tant au niveau de l'Etat qu'aux niveaux locaux, nous avons été littéralement bombardés de déclarations politiques, d'informations, de descriptions de pratiques, de cours

d'ateliers, de procédures, de crédits, de statistiques, de budgets, de moyens d'analyses de besoins, et quoi encore! Même en rédigeant ce rapport, il est difficile d'éviter ces aspects en tentant de décrire le "Staff Development" tel qu'il est organisé en Caroline du Nord. D'un côté s'il semble facile de comprendre que la plupart des formations de "Staff Development" semblent être un produit et une modification du traditionnel "In-Service" en éducation aux Etats-Unis, de l'autre côté ce qui semble encore manquer, c'est un fondement théorique de base pour le "Staff Development" en tant que moyen de formation professionnelle ou de formation du personnel. Cependant, cet élément manquant n'est sûrement pas dû à la brièveté de notre visite ou à la nature de l'information qui nous a été fournie. Dans un document publié par le Dr. James Valsame, directeur de "Staff Development" pour l'Etat de la Caroline du Nord, ce dernier cite:

(traduit)

> "Ce qui semble manquer si clairement et dont le besoin se fait sentir si p...ondément est un cadre conceptuel de base qui pourrait faire disparaître la plupart des confusions et des segmentations qui existent dans le "Staff Development". Pour devenir valable au maximum, il doit rassembler et relier tous les éléments de base tels que les buts, responsabilités, les esquisses, les ressources et les bases légales déterminées par l'Etat de telle façon que le tout puisse s'agglomérer pour assurer une approche globale et systématique du "Staff Development", tant au niveau de l'Etat qu'au niveau des districts locaux scolaires. En même temps, le cadre doit être tel qu'il puisse comporter une adaptation qui soit faite à différents Etats dont les différences locales ne sont pas à prouver. Ceci ouvre de vastes horizons".(1)

---

1) "What is so obviously missing and so badly needed is a master conceptual framework that will eliminate most of the confusion and fragmentation that exists in staff development. To be of maximum value it must pull together and relate all basic elements such as purposes, responsibilities designs, resources, and legal bases in a manner it can be drawn upon to assure a comprehensive, systematic staff development approach at the State and the local school district levels. At the same time, the framework must be such that adaptation can be made to varying State and local differences. This is a large order". James Valsame: "Accountability and Staff Development", The High School Journal, Vol. LX, No 4, January 1977.

Ce que le Dr. Valsame appelle le "master conceptual framework" manquant semble identifier abec beaucoup d'acuité les points faibles de l'évolution du "Staff development" jusqu'à maintenant. De notre côté, nous n'avons pas été capables de trouver quelque analyse théorique que ce soit dans la masse volumineusede documents qui nous avaient été remis. Dans l'approche du "Staff development" pratiquée à Greensboro, il y a l'apparence d'une certaine base théorique aux idées que l'on se fait du leadership et des groupes. Mais nous avons constaté que l'abondante documentation traitant de cette question n'a pas été utilisée, comme il ressort des connaissances présentées dans les documents ou de discussions informelles.

Don Gresso, le "Special Assistant" en planification dans le système scolaire de Greensboro, croit que l'université et le personnel universitaire devraient jouer un rôle spécial en aidant les praticiens et les planificateurs du "Staff Development" à préparer plus profondément des cadres de développement théoriques de "Staff Development". Cependant, cela n'est pas encore arrivé.

3. L'évaluation du "Staff Development"

Plusieurs rapports nous ont été remis portant le titre "rapport d'évaluation". Au fur et à mesure que nous lisons ces rapports, il appert que les évaluations sont plutôt des statistiques sur le nombre de personnes ayant participé aux ateliers ou les résultats de questionnaires destinés à vérifier le degré de satisfaction des participants, etc. Dans quelques cas, les rapports d'évaluation résument les suggestions des participants. Le "Staff Developer" de Greensboro nous a communiqué que le "Staff Development" devrait être évalué sur sa performance actuelle et sur les résultats obtenus par les étudiants dans les écoles. Nous n'avons pas pu trouver une évidence quelconque prouvant que des efforts ont été fournis en vue d'évaluer l'impact des activités de "Staff Development" sur les étudiants dans une école. Plutôt typique de toute nouvelle pratique de formation des maîtres ou du personnel scolaire et peut-être aussi vrai pour la pratique traditionnelle, il semble y avoir un grand nombre de commentaires sur les besoins d'une évaluation et très peu a été fait jusqu'à présente pour y répondre.

Les domaines des fondements théoriques et de l'évaluation du "Staff Development" semblent être vraiment très difficiles et constituent peut-être les deux faiblesses les plus flagrantes du "Staff Deve-

lopment". Cependant, à mesure que nous réfléchissons sur d'autres innovations en formation des enseignants, nous sommes frappés par la récurrence apparente de la théorie et de l'évaluation qui sont presque considérées comme des leit-motive d'une importance fondamentale et qui sont encore si difficiles à traiter.

Peut-être que le "Staff Development" est une pratique à la recherche d'une théorie ou une pratique qui peut avoir un impact significatif sur des personnes, mais personne n'est encore bien certain de la nature de cet impact. Nous sommes forcés de laisser la question sans réponse.

4. Le "Staff Development" et le syndicat des enseignants

Puisque le "Staff Development" représente, dans une certaine mesure, du moins d'une part, un transfert de responsabilités en ce qui concerne la formation continue des enseignants, des universités aux agences éducationnelles locales, nous sommes bien curieux de connaître le rôle joué par les syndicats des enseignants dans ce champ politique. Nos interrogations à propos du rôle des syndicats des enseignants dans le "Staff Development" semblent avoir grandement désorienté et surpris nos hôtes. Chaque fois, nous devions fournir des informations à propos de nos propres syndicats d'enseignants dans notre propre contexte culturel avant que la question soit même considérée comme pertinente. Il semble, en peu de mots, que les syndicats des enseignants soient très peu intéressés par l'octroi syndicale et que la question d'interrelations entre syndicats et "Staff Development" ne se pose pas du tout. Ce fut à notre tour d'être surpris.

5. Est-ce que le "Staff Development" révèle des lignes de force qui peuvent être généralisables?

Il y a différents aspects qui peuvent être généralisés à partir de l'expérience de la Caroline du Nord avec un minimum de risque de déformations.

a) Le "Staff Development" en Caroline du Nord, comme dans d'autres Etats des Etats-Unis, indique d'une façon assez claire le transfert à une agence responsable de l'éducation continue du personnel scolaire. La ligne de force la plus claire est que l'université américaine est en train de perdre le monopole qu'elle détenait dans le domaine de la formation des enseignants et que les universités en général seront probablement forcées de changer ou de modifier leur rôle dans la formation des enseignants au cours des prochaines décennies.

b) Une deuxième ligne de force est que les agences éducationnelles locales prennent de plus en plus la responsabilité de former leur propre personnel et utilisent une diversité de ressources de provenance non locale en vue d'une fonction de service. De plus, ils assument de plus en plus la responsabilité d'attribuer des certificats (credentials) à leur propre personnel.

c) Une troisième ligne de force est la reconnaissance que le personnel scolaire a besoin d'identifier ses propres problèmes, à son niveau d'analyse et de perception, et que les fonctions de formateur sont avant tout d'aider les autres à travailler et à trouver des solutions à leurs problèmes; ne sont-ils pas des éducateurs professionnels?

Ceci fait contraste avec les pratiques traditionnelles où les formateurs sont perçus comme des spécialistes possédant des connaissances privilégiées les rendant capables de définir les problèmes des clients, de leur communiquer leur sagesse supérieure, ce qui en retour solutionnera le problème des clients. En dépit de tous les éléments manquants et en considérant dans son aspect le plus positif le "Staff Development", ce dernier reflète une tendance à considérer la personne professionnelle comme possédant la capacité et la compétence pour entreprendre son développement professionnel sous la direction d'un formateur qui est là pour aider les individus et les groupes à procéder à de nouvelles expériences, et ensuite pour leur fournir une aide plus élaborée en leur facilitant la tâche de comprendre le sens de l'expérience en question. Si derrière toute la façade mécanique et mécanistique du "Staff Development" il y a cette position sous-jacente, alors serions-nous portés à croire que le "Staff Development" est une manifestation de forces voulant promouvoir un concept de professionnalisme dans une socio-culture contemporaine. Si tel est le cas, alors le "Staff Development" est déjà une généralisation de différentes lignes de forces.

LA FORMATION AUX "PROFESSIONS D'AIDE" (HELPING PROFESSIONS)

A L'UNIVERSITE DU VERMONT (ETATS-UNIS)

TABLE DES MATIERES

	Page
I - L'UNIVERSITE DU VERMONT	94
1 - Situation	94
2 - Description	94
3 - Objectifs généraux de l'UVM	95
4 - Les services aux étudiants	96
5 - Le Collège d'éducation et de service social	97
5.1 - Formations proposées	97
5.1.1 La formation des enseignants	97
5.1.2 Les professions socio-médicales et socio-culturelles	98
5.2 - "The helping professions"- Les professions d'aide	98
II - "THE HELPING PROFESSIONS"	99
1 - Le contexte sociologique	99
2 - Le contexte pédagogique	100
3 - Le modèle de formation	102
4 - L'organisation de la formation	106
III - L'OPERATION "HELPING PROFESSIONS" et LA PROBLEMATIQUE DU GROUPE DE TRAVAIL	111
1 - Redéfinition de l'éducation et de la culture	111
2 - L'université prépare l'accès à la profession	112
3 - L'alternance	114
4 - L'expérience	115
ANNEXE 1 - Formation des maîtres: Enseignement élémentaire	118
ANNEXE 2 - Formation des maîtres: Enseignement secondaire	120

1 - L'UNIVERSITE DU VERMONT

1 - SITUATION

Le Vermont, un des six Etats de la Nouvelle Angleterre, est l'un des plus petits états de la confédération puisqu'il ne compte que 420 000 habitants. Essentiellement rural, il ne se sent guère d'affinités avec des Etats modernistes et turbulents comme la Californie ou New-York. Ses habitants tiennent à sauvegarder les valeurs morales et démocratiques qui ont fondé les Etats-Unis et qui ont pris profondément racine en Nouvelle-Angleterre. C'est, précisément, un Etat où le mot démocratie revêt pleinement son sens, où chaque individu est en mesure de l'exercer directement dans sa vie quotidienne, où le mot "community" recouvre une réalité sociologique et institutionnelle précise, puisque un grand nombre de décisions qui touchent l'organisation de la vie communautaire sont prises directement par les citoyens et non par des représentants élus.

Pour un si petit Etat, on compte 250 districts scolaires et trois centres de formation des maîtres, l'un de ces centres est attaché à l'université du Vermont (UVM). C'est dans cette université et, en particulier, dans son "College of education" qu'est implantée l'action de formation que nous avons étudiée.

2 - DESCRIPTION

L'université du Vermont, fondée en 1791, est, par ordre d'ancienneté, la deuxième université d'Etat créée aux Etats-Unis. Elle compte 7 400 étudiants et le nombre des demandes d'inscription va croissant, en particulier provenant d'autres états. En 1977 on a enregistré 4,200 demandes, ce qui dans un contexte de crise et de démographie décroissante est particulièrement important. Notons que beaucoup d'universités, privées ou d'Etat, connaissent une situation inverse.

L'université est composée de huit collèges: agriculture, lettres et sciences; éducation et services sociaux; techniques mathématiques et affaires; professions paramédicales; école d'infirmières et médecine. Un accent particulier est donc mis sur les

formations "professionnelles", ce qui d'ailleurs est une tradition pour bon nombre d'universités américaines, en dehors des célèbres "Ivy league". Plus, même, elle s'enorgueillit de ces formations puisque dans le "livret de l'étudiant" de l'UVM, on insiste sur l'ancienneté de cette vocation: "cette petite université d'une communauté "frontalière" en Nouvelle-Angleterre, se fit la pionnière de cette formation pratique qui, plus tard, deviendra la raison d'être des "Land Grant" universités, institutions qui ont permis aux fils et aux filles de l'Américain moyen d'accéder à des études universitaires" (1).

3 - OBJECTIFS GENERAUX DE L'UVM

Par delà un certain conformisme du discours démocratique américain, les objectifs généraux de formation énoncés par les responsables de l'université permettent également de préciser quelque peu le contexte dans lequel se déroule l'opération analysée: "permettre la survie et l'enrichissement de l'homme et de son milieu en contribuant à l'amélioration de la qualité de la vie au Vermont et dans la société en général... permettre la transmission des savoirs... et le développement du potentiel humain, tant intellectuel que personnel... (2).

Par tradition donc, l'université du Vermont s'est consacrée à la formation de "professionnals", de praticiens ayant statut de "profession libérale", c'est-à-dire un statut social élevé. Corrigan, Denemark, Nash and Howsam dans Educating a profession essaient de préciser cette notion de "profession libérale". Pour eux, "certains besoins de l'individu et de la société sont si fondamentaux que si l'on n'y pourvoit pas, la vie et la qualité de vie sont sérieusement menacées. C'est ce type de service que rendent les professions libérales" (p. 5). A la notion de "profession libérale" est également étroitement associée la notion d'expertise dans un savoir et un savoir-faire, souvent multidisciplinaire. En outre, les membres de ces professions prennent des décisions qui concernent un client.

---

1) Livret de l'étudiant de l'UVM, p. 4

2) Op. cit., pp. 6-7.

Enfin les membres de chaque profession libérale sont organisés en une ou plusieurs associations professionnelles plus ou moins responsables des pratiques, des normes d'admission dans la profession et même de la préparation à cette profession. On est responsable envers sa profession.

Savoir si la profession enseignante fait partie ou non de ce type de profession est très discuté aux Etats-Unis, car si elle répond à bien des critères énoncés ci-dessus, contrairement à d'autres professions réputées libérales, elle ne dispose pas d'un corps de savoirs et d'un ensemble de pratiques qui fassent l'objet d'un consensus de la part des membres de la profession. Sans entrer dans ce débat plus avant, remarquons simplement que l'UVM s'efforce d'être en prise sur la réalité concrète, sur son environnement et de répondre aux besoins qu'elle y détecte. Ces divers points sont particulièrement éclairants et permettent d'expliquer en partie la naissance de l'action de formation sur les "helping professions", "les professions de service", peut-être également d'en préciser l'originalité par rapport à l'ensemble des actions menées à l'intérieur de l'université.

4 - LES SERVICES AUX ETUDIANTS

Comme la plupart des universités américaines, au niveau du discours à tout le moins, l'UVM se préoccupe beaucoup de la qualité de vie de ses étudiants et, en plus des cours, assure des "services personnels aux étudiants" particulièrement développés, sous la forme de diverses organisations communes à toute l'université, telles que le "bureau d'orientation et de stage" ou le "bureau des actions bénévoles" ("volunteer programs" (OVP)). On cherche à aider l'étudiant à choisir en connaissance de cause une carrière future, à l'initier à des savoir-faire dans le domaine social, relationnel. On considère que la période passée à l'université est pour l'étudiant une époque d'intense développement personnel et intellectuel et qu'il faut lui donner tous les moyens de bien traverser cette période, de vivre des situations formatrices à tous égards.

L'existence et le rôle de ces institutions sont d'une importance certaine pour le développement et la mise en place de cette nouvelle formation des "professions d'aide". Nous verrons

d'ailleurs que "l'University year for Action program" (UYA), l'une des actions prévues par l'OVP tient une place particulièrement importante dans cette formation. Nous reviendrons sur ce "programme" en décrivant plus particulièrement la formation des "professions d'aide".

5 - LE COLLEGE D'EDUCATION ET DE SERVICE SOCIAL

5.1 - FORMATIONS PROPOSEES

5.1.1 - La formation des enseignants

Ce collège permet de préparer en quatre ans un diplôme de "bachelor" conduisant à des emplois d'enseignants au niveau préélémentaire, élémentaire, secondaire, premier et second cycles. A la fin de la deuxième année, l'étudiant peut choisir une spécialité plus fine: le "Responsive Teacher Program" pour enfants handicapés ou "APEX" pour le préélémentaire.

Tout étudiant doit prendre 60 crédits dans les cinq domaines suivants de formation générale en choisissant au moins une matière dans chacun de ces domaines: lettres, sciences et mathématiques, sciences sociales, humanités, (c'est-à-dire langues vivantes, philosophie ou religion), hygiène et éducation physique.

Ils peuvent également y inclure une "composante personnelle", c'est-à-dire un projet indépendant dont les objectifs et les moyens auront été définis par l'étudiant lui-même sous la direction d'un enseignant.

Rappelons ici que la formation des enseignants doit répondre à des critères définis et par l'université elle-même et par l'Etat. Toutefois, il est de tradition que le gouvernement n'intervienne pas dans les problèmes d'éducation; c'est pourquoi ce sont des institutions non gouvernementales comme le "National Council for the Accreditation of Teacher Education" (NCATE) qui sont chargées de vérifier si les très larges critères définis par l'Etat du Vermont sont remplis par les formations et les programmes proposés par l'université.

S'ajoutent à ces critères, ceux de l'institution qui conduit l'évaluation.

Pour que la formation dispensée par l'université soit "accréditée", il faut donc qu'elle puisse continuer à répondre à ces divers critères. Les innovations telles que la "composante personnelle" en première et deuxième année doivent donc en principe se surimposer aux formations "traditionnelles" et non pas les masquer ou les remplacer.

A la suite de la formation générale, et éventuellement dès le début des études universitaires si on le désire, les stages sur le terrain sont organisés en liaison avec un universitaire plus spécialement responsable d'un petit groupe d'étudiants. Celui-ci est en relation suivie avec les conseillers pédagogiques de ses étudiants toutes les semaines; enfin à intervalles réguliers, il réunit ses étudiants (une dizaine) pour des séminaires de réflexion et d'échange sur leur pratique.

5.1.2 - Les professions socio-médicales et socio-culturelles

Une formation générale centrée sur les sciences sociales et les "humanités" constitue la base de la formation professionnelle dans ces domaines. Elle comporte également une exploration des divers débouchés possibles. L'étudiant n'a accès à ces formation qu'à la fin de sa seconde année d'université (sophomore year) -(voir annexes 1 - 2 pour une description plus précise de chaque formation).

5.2 - "THE HELPING PROFESSIONS" - LES PROFESSIONS D'AIDE

En dehors de ces formations "traditionnelles", que l'on retrouverait dans toute université américaine, l'UVM a mis en place une troisième forme de préparation professionnelle, qui se voudrait une réponse synthétique aux besoins d'aide de la société, qui allierait formation d'enseignants et formation de travailleurs sociaux. C'est ce type de formation que nous avons essayé d'étudier et que nous allons décrire maintenant.

II - "THE HELPING PROFESSIONS"

Voici donc le décor planté: une université ancienne, relativement petite, dans un Etat particulièrement attaché aux traditions démocratiques américaines; une université préoccupée de l'épanouissement personnel des étudiants, mais qui cherche également à être intégrée au milieu, à jouer un rôle actif dans son évolution, à apporter une réponse aux besoins de la société. - Du moins, tel est le discours tenu -.

Pour comprendre la naissance de cette action de formation pour "les professions de service", il faut également prendre en compte un certain nombre d'éléments circonstanciels.

1 - LE CONTEXTE SOCIOLOGIQUE

Au cours des années soixante, un certain nombre de jeunes souhaitaient recevoir une formation qui répondrait à leurs aspirations, qui leur permettrait de s'insérer dans la société tout en s'accomplissant personnellement. Une génération montait pour qui le désir d'aider leurs semblables de façon plus humaine primait la recherche d'une "profession", d'un "travail". Ils voulaient d'abord faire quelque chose qui ait un sens pour eux. A ce propos, R. Ducharme note que pratiquement 20% des élèves-enseignants s'orientent vers des professions "marginales", difficilement définissables.

Parallèlement, la société s'efforçait d'apporter une réponse à des problèmes qui prenaient, semblait-il, une vigueur particulière dans des domaines tels que l'hygiène mentale, la drogue, la délinquance.

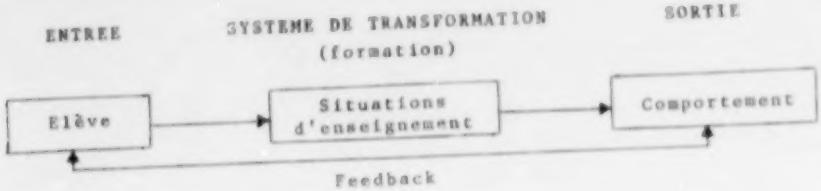
Pour étudier et pour répondre à ces problèmes identifiés, il fallait des personnes d'un certain profil, mais qui ne rentraient exactement dans aucune catégorie professionnelle étroitement définie. Par ailleurs, les diverses institutions chargées du "traitement" de telles situations socialement sensibles doutent de la rigueur, de la justesse de leurs analyses et sentent la nécessité de rôles totalement nouveaux, ou d'un rôle nouveau, un rôle de généraliste capable de "répondre aux besoins de la communau-

té en tout temps et en tout lieu" (1). On ressent donc le besoin de mieux préparer les jeunes à des fonctions déjà répertoriées mais insuffisamment précisées, par ailleurs on constate également qu'il est nécessaire de créer de nouveaux rôles pour lesquels aucune formation n'est encore mise au point.

2 - LE CONTEXTE PEDAGOGIQUE

Nous oublierions un élément important du contexte dans lequel s'inscrit cette action si nous ne mentionnions pas les pratiques et la théorie actuellement dominantes dans le monde de la formation des enseignants. Les objectifs et les postulats philosophiques et politiques qui sous-tendent l'opération du Vermont prennent sans doute plus de relief si l'on sait le rôle qu'a joué dans cette formation le mouvement appelé "Performance Based Teacher Education" (PBTE parfois également appelé CBTE ("competency")). Inspirées par les théories behavioristes, ces pratiques de formation sont extrêmement répandues aux Etats-Unis et tendent à faire des établissements scolaires les lieux privilégiés - quasi uniques - de la formation professionnelle des enseignants.

Cet engouement, qui s'est généralisé depuis cinq ans environ, peut s'expliquer de façon très matérielle: le nombre décroissant d'élèves a créé un surplus d'enseignants en exercice, donc une diminution des postes disponibles pour les jeunes. On recherche alors une plus grande exigence en ce qui concerne la qualité des enseignants et donc de leur formation. Le problème clé est donc: comment évaluer au mieux, de la façon la plus fiable ("accountability"), les performances et les compétences des enseignants? Les seules techniques qui ont semblé présenter ces caractéristiques de fiabilité sont celles qui avaient déjà fait leurs preuves dans le domaine de la formation des gestionnaires - par exemple - on essaie de mettre en oeuvre un modèle de type cybernétique:



1) Nash & Ducharme, "A Futures Perspective on Preparing Educators for the Human Service Society: How to Restore a Sense of Social Puepose to Teacher Education", p. 454.

Bien sûr, un certain nombre d'auteurs, comme Th. E. Andrews ou F. J. Macdonald essaient d'apporter quelques nuances et notamment de souligner que ces compétences n'ont pas de valeur en soi mais uniquement dans les combinaisons dont elles sont les composantes et dépendent de la façon dont elles sont mises en oeuvre en situation.

Ces derniers reconnaissent également qu'"il faut encore mener des recherches sur la liaison qui existe entre l'apprentissage des élèves et les comportements des enseignants".

Ce mouvement veut être "un antidote contre la tendance générale à décrire les actes d'enseignement en termes vagues" précise Macdonald, mais "il n'est pas encore évident que les techniques d'évaluation soient assez sophistiquées pour valider quelque programme de formation que ce soit".

Les théoriciens nuancent leur position, mais il n'est pas sûr que la pratique ne soit pas plus sommaire et ne donne pas lieu à des abus de termes - et à un dessèchement de la formation. C'est contre tout cela que veut s'inscrire l'équipe des novateurs, et la formation recherchée à travers les pratiques mises en oeuvre pour les "helping professions" veut en être une critique rigoureuse.

"En fait, il n'est absolument pas possible (ni désirable) que les compétences et les conduites... soient aussi mesurables, prévisibles et précises qu'elles le sont dans la formation des comptables ou des responsables du contrôle de la qualité. Le type de compétence et de facultés que nous estimons essentielles à un éducateur de qualité doit dépasser de loin l'organisation efficace des données qui est généralement de mise dans les affaires et l'industrie" (1). Cette formation d'un nouveau type testée à l'UVM s'inscrira donc contre les pratiques qui découpent les fonctions en fines unités de base et véhiculent l'idée qu'il n'y a qu'une façon et une seule de remplir un rôle.

Non pas qu'ils rejettent en bloc le CBTE, mais ils souhaitent lui redonner son rôle de <u>moyen</u>, alors que trop souvent il est devenu la <u>fin</u> même de la formation. "The commission is aware of the apparent dichotomy which exists between its technical

---

1) Nash & Ducharme, op. cit., p. 457.

emphasis on competency-based teacher education (CBTE) and its philosophic commitment to humanism. Actually, the dichotomy is a false one. CBTE is a technical means meant to achieve a major end - the development of highly knowledgeable, socially committed, multiskilled and humanistic professionals..." (1).

Par ailleurs, l'opposition développée à ces théories n'est pas dénuée de toute considération utilitaire: une formation d'enseignants qui serait donnée essentiellement sur le terrain retirerait aux universités la plus grande partie de leur clientèle et à une époque où, quoi qu'on fasse, le nombre d'étudiants est en diminution, une telle menace est particulièrement dangereuse.

Enfin, mentionnons rapidement que, pour les Etats-Unis, les années 1970, marquées en particulier par l'affaire du Watergate, ont été une période d'intense interrogation sur la notion de démocratie, sur le pouvoir et sur la place de l'individu dans la société.

Dans ce contexte, une équipe, autour de Dean Corrigan, qui en 1969 devint doyen de ce qui n'était encore que le "College of Education" de l'UVM; R. Ducharme, R. J. Nash et leurs collègues partagent une même approche critique des systèmes de formation actuels, une même analyse socio-politique du monde contemporain, une même ambition pour l'individu qui doit être un agent de changement, responsable et autonome.

3 - LE MODELE DE FORMATION

On pourra facilement se référer au livre qu'ils ont publié récemment: "Educating a profession" mais on peut ici donner les grandes directions de leur analyse: (l'enseignant n'étant qu'un type particulier d'éducateur). Un nouveau type d'éducateur.

a- Dans la civilisation "post-industrielle" qui est la nôtre, la relation d'aide, que ce soit dans le domaine sanitaire et social, culturel ou éducatif, prend une importance croissante,

---

1) R. B. Howsam et al., Educating a Profession, AACTE, 1976, pp. 134-135.

"l'époque présente est une époque de demande croissante dans le domaine humain et social de changement dans la structure des institutions au service de la population et de ressources décroissantes. La société dans son ensemble s'oriente - si même elle n'y est déjà entrée - vers ce que certains auteurs appellent la "Société du service social" (1).

A mesure que cette nouvelle société prend corps, de nouvelles institutions et organisations éducatives, de nouveaux modes d'enseignement seront indispensables.

b- On aura donc besoin - et de plus en plus - d'un nouveau type d'éducateur qui aura pour mission d'améliorer la quantité et la qualité des services rendus à la société dans et hors de l'école. Il n'est donc déjà plus possible de préparer les jeunes à un poste de travail dans un environnement précis et il faut souligner l'irréalisme d'une formation qui postulerait que, tout au long de sa carrière, l'individu resterait dans le même type de poste et assumerait le même travail.

Les auteurs analysent la situation présente en terme de mobilité professionnelle et de polyvalence, en réaction contre la spécialisation des rôles qui, dans beaucoup d'écoles américaines, va en s'accentuant.

c- Ainsi dans une perspective d'école "ouverte", d'"alternatives", l'enseignant est appelé à jouer auprès de ses étudiants des rôles divers de conseiller, d'orienteur, d'animateur, mais également d'organisateur de la formation, de fabricant de média; de plus, son rôle ne se bornera pas à sa classe, il aura également un rôle de "formateur d'adulte" au sens le plus large du terme, pris aussi bien dans le sens d'une "formation communautaire" que dans le sens "promotion sociale", ici encore, il sera enseignant ou animateur.

Que reste-t-il alors de la fonction "enseignante" traditionnelle, de la transmission orale d'un savoir et d'une tradition? La fonction se démultiplie et le formateur tient des rôles successifs et variés, dont beaucoup présentent des traits communs avec le travail social, ou l'animation socio-culturelle.

---

1) Ducharme & Nash, "Humanizing Teacher Education for the Last Quarter of the Twentieth Century", Journal of Teacher Education, 26, no 3, (Fall 1975).

De même, la personne qui commence une carrière de travailleur social: assistant social, spécialiste de l'hygiène dentaire dans les communautés et les écoles, radiologiste, à un moment quelconque assumera un rôle d'enseignant, "ne serait-ce qu'apprendre aux gens à se débrouiller tout seuls!"

"Ce sont des enseignants parce que dans l'exercice de leur profession, de personne à personne, ils ont besoin d'une théorie de l'apprentissage et du développement, et de certains savoir-faire techniques pour présenter des informations de façon didactique, ils doivent disposer d'un ensemble de techniques très sophistiquées pour favoriser des relations humaines efficaces dans toutes sortes d'environnements; ils doivent maîtriser des savoir-faire qui leur permettent de poser un diagnostic, d'établir un projet, de le réaliser et de l'évaluer" (1).

d- L'équipe s'est donc préoccupée de mettre sur pied une formation qui répondrait à l'analyse qu'ils faisaient de l'évolution du rôle des enseignants et de la société, une société où les hommes, de plus en plus, exigeront une existence de qualité, une société basée sur le développement de la personne et sur une vie communautaire éducative. Cette formation préparerait des éducateurs qui seraient capables d'occuper des postes variés dans le cadre largement défini des "services sociaux" et d'être dans la communauté "a professional activist".

Mais, en parallèle, (voir annexes 1 - 2) subsistent toujours et de façon importante les formations "traditionnelles" d'enseignants et de travailleurs sociaux. Tactique, bien sûr, mais serait-il réaliste de supprimer, dans l'organisation actuelle de l'environnement, toute référence à l'école traditionnelle?

Si nous semblons privilégier la formation "innovatrice", c'est qu'elle est pour nous de premier intérêt, bien que, concrètement, elle ne touche que quelques dizaines d'étudiants. Quantitativement c'est nettement la formation "classique" (encore que le nouveau type de formation ait pu être une occasion de renouvellement pour celle-ci) qui demeure la plus importante.

---

1) in Peabody journal of Education, Nash & Ducharme, Oct. 1976.

Aussi originales que soient cette analyse et ces orientations dans le contexte nord-américain, elles n'en sont pas le seul exemple. On retrouve la même préoccupation chez les formateurs qui travaillent dans les milieux défavorisés (Alan Gartner à New-York City College par exemple) ou chez les chercheurs comme A. W. Combs et son équipe. Le groupe de l'UVM se rattache d'ailleurs explicitement à ce courant et aux diverses définitions que Combs a pu donner dans son livre "Helping relationships - Basic concepts for the helping professions". Il précise, par exemple ce qu'il entend par "professions de soutien":

"Nous pensons que lorsque les hommes sont libres et bien informés, ils peuvent trouver les voies qui leur conviennent le mieux... Atteindre cet idéal démocratique n'est possible que si nous parvenons à former des gens capables d'agir de manière intelligente, autonome et responsable... C'est dans cette perspective que nous avons inventé "les professions d'aide" parmi lesquelles on compte les enseignants, les docteurs, les psychologues, les travailleurs sociaux, les infirmières, les conseillers d'orientation, les experts en relations humaines, les psychiatres, les spécialistes de la petite enfance... Chaque profession a ses aspects bien spécifiques mais toutes se préoccupent des problèmes de la "personne", d'aider les individus à entretenir des relations plus authentiques entre eux et avec le monde dans lequel ils vivent... Les personnes qui exercent des professions libérales sont des "problem-solvers". Combs note qu'un autre point commun à ces diverses activités tient à la nécessité d'apporter une réponse immédiate à des situations imprévisibles.

Telle est donc l'ambition de l'équipe de D. Corrigan à l'UVM: mettre en place une formation qui réponde à ces objectifs. Une formation est bien sûr une expression abusive car, appréciant de façon critique l'apport de C. Rogers par exemple dont l'équipe de formateurs de l'UVM a fortement subi l'influence, tous se méfient d'une systématisation qui risque toujours de faire retomber dans le piège behavioriste, de n'évaluer en fin de compte que des comportements de surface. Il ne s'agit donc pas d'établir un "curriculum" précis, fermé et défini à l'avance.

On ne pose pas le problème en termes de "savoirs" à acquérir. Il importe que "ces futurs éducateurs aient des occasions de changer leurs valeurs personnelles, qui seront pour eux des guides sûrs dans les conduites "au jour le jour" qu'ils devront nécessairement adopter dans l'exercice de leur profession" (1).

Il s'agit essentiellement:

- de créer des lieux d'expérience, (dont l'université fait partie, avec des missions clarifiées),

- de favoriser l'exploitation de ces expériences à la fois pour l'individu, pour la communauté et pour l'institution.

dans une perspective humaniste de développement personnel à l'intérieur d'une société considérée dans sa totalité.

4 - L'ORGANISATION DE LA FORMATION

a - Une université ouverte

Il est bien difficile de décrire cette formation car l'UVM s'efforce d'éviter la voie traditionnelle dont elle essaie de sortir en recréant des "programmes" même avec des embranchements ou des options qui seraient très nombreux.

Il n'y a pas une "autorité" qui sait ce qui est bon pour l'étudiant et pour la communauté. L'université n'impose donc pas des filières de formation; elle essaie de créer un environnement qui favorise l'autonomie des choix de l'étudiant, un environnement ouvert.

Le "Centre de formation aux services sociaux" ou "Bureau des projets bénévoles" est la cheville ouvrière de l'UVM en ce domaine.

Un projet aussi global et aussi nouveau que celui de l'UVM suppose qu'étudiants et enseignants sont prêts au changement; aussi est-ce dans cette optique que la stratégie a été pen-

---

1) A. W. Combs, op. cit., pp. 1 et 9.

née. Rien n'a été "a priori" bouleversé; les formations traditionnelles ont été conservées, nous l'avons vu. Mais le centre de formation aux services sociaux mène une action de propagande et de sensibilisation extrêmement dynamique.

En principe, à tout niveau des études, "undergraduate ou graduate" deuxième année (sophomore), quatrième année ou cinquième année, quel que soit le collège auquel on appartienne, le centre est ouvert à tous et tous peuvent y trouver ce qu'on pourrait appeler "une occasion de formation".

Ce centre ambitionne tout d'abord de donner aux étudiants la possibilité d'aller "à l'extérieur", dans la communauté - vivre autre chose que des expériences d'apprentissage théorique - l'occasion de tester ce qu'ils apprennent à l'université, d'observer et d'étudier les grands problèmes sociaux, de se tester eux-mêmes dans la confrontation avec les autres, avec les institutions. Apporter ainsi des occasions de développement personnel, mais, dans le domaine des études, permettre aux étudiants une "pré orientation" ou éventuellement une ré orientation.

b - Cela peut prendre des formes très légères de "sensibilisation" aux problèmes de la communauté, ce qu'on appelle le travail bénévole, dans des domaines aussi variés que l'éducation, la justice, la santé, les loisirs, dans le cadre d'institutions extrêmement diverses depuis l'association de quartier jusqu'à l'administration. Les étudiants consacrent à ces actions quelques heures par semaine pendant une période plus ou moins longue (un mois, un semestre...).

c - Le Conseil de la coordination de programme

permet aux étudiants d'aller un peu plus loin s'ils le souhaitent, de dépasser la simple participation occasionnelle et de planifier de façon plus structurée cette participation à des projets. Ces projets sont, ici, déterminés et gérés par les étudiants, ce sont notamment des projets portant sur les relations avec les autres groupes d'âges de la communauté (les animateurs de maisons ou de clubs de jeunes par ex.). Tout étudiant qui souhaite conduire un projet de cet ordre reçoit dans le cadre de ce conseil un soutien administratif, pédagogique et financier.

d - Les stages de formation aux services sociaux

Dans cette optique, les étudiants participent pendant un semestre à des actions qui se trouvent en liaison étroite avec leur spécialité. Ils passent un contrat avec un enseignant et négocient avec lui le contenu et les modalités du projet, le nombre d'heures de travail, le nombre de crédits qu'il leur vaudra etc... Par exemple, un étudiant qui se spécialise en sociologie pourra travailler en criminologie au ministère de l'Intérieur ou dans un commissariat. Son travail universitaire pourra être dirigé par un enseignant spécialiste de la délinquance, des techniques de recherche ou de la criminologie.

e - L'année universitaire sur le terrain

(University Year for Action (UYA)) offre un cadre plus précis encore. Il s'agit d'une année à temps plein passée sur un projet "hors université" et qui permet d'acquérir des crédits valables pour le diplôme que prépare l'étudiant par ailleurs. Chaque étudiant reçoit une bourse de 2,500$. C'est un cadre extrêmement libéral et ouvert qui donne aux étudiants un soutien permanent, depuis la préparation du projet jusqu'au suivi pédagogique.

Les étudiants stagiaires peuvent travailler comme conseillers auprès d'adolescents, de drogués, de vieillards, comme éducateurs (de la maternelle aux adultes), comme chercheurs (agriculture, délinquance, consommation), animateurs socio-culturels (écoles alternatives, maisons de correction) ou assistants sociaux (sécurité sociale, milieux défavorisés de toutes sortes).

f - La "base de formation"

Depuis trois ans, le "college of education" propose aux étudiants de deuxième année (sophomores) la possibilité de s'intégrer à des groupes d'enseignants et d'étudiants qui ont des objectifs globaux de formation professionnelle, sociale et personnelle. Cette formation permet d'acquérir 6 à 9 crédits.

C'est une approche qui se veut pluridisciplinaire, plus souple et plus ouverte que les formations universitaires traditionnelles. On donne aux étudiants l'occasion de mettre à l'épreuve sur le terrain leur apprentissage livresque et d'explorer des possibilités de carrière dans les professions sociales. Les grands axes de ce programme sont:

. l'analyse personnelle et la clarification des objectifs et de l'orientation professionnels,

. le développement humain et les modes d'apprentissage,

. les systèmes politiques, sociaux et économiques et le changement.

Mais tous les programmes sont mis au point avec la participation des étudiants et en fonction des intérêts particuliers de chaque groupe.

g - Programme personnalisé

Un étudiant dont les aspirations ne se satisfont pas des formations traditionnelles proposées par l'université a la possibilité de mettre sur pied un programme qui corresponde à ses besoins et ses objectifs. Il le fait avec l'aide d'un enseignant au début de sa seconde année.

h - Programme de cinquième année

Ouvert à tout diplômé ("graduate") qui souhaite recevoir une formation plus adéquate à ses besoins.

Au cours de notre visite nous avons rencontré les animateurs et les promoteurs de cette formation qui n'ont ménagé ni leur temps ni leur peine pour nous conduire à travers ce qui, de prime abord, semblait un écheveau inextricable. Cependant, il est dommage que nous n'ayons eu que très peu de contacts avec les étudiants, encore que l'on puisse se demander si un projet aussi complexe parce qu'aussi souple, peut être jaugé ou même compris en quelques heures de discussion.

La simple description du modèle de référence et de l'organisation de cette formation semble pourtant déjà suffisamment riche pour alimenter notre réflexion.

Notons la stratégie de changement adoptée. Il ne s'agit pas de brusquer quoi que ce soit - les étudiants que l'on forme ne doivent pas être des "inadaptés", des "asociaux". Ils sont porteurs d'une critique sociale mais cette critique se veut constructive, en prise sur les réalités.

L'UVM modifie certains contenus du programme mais sans publicité tapageuse, en conservant les mêmes rubriques, qui ne risqueront pas d'alerter les accréditeurs du NAACTE...

Tout ici cependant repose sur un changement de l'université:

- <u>changement des structures</u>: on a remplacé des "départements" qui étaient très cloisonnés et auraient élevé un obstacle insurmontable à cette formation interdisciplinaire, par des "domaines" beaucoup plus souples et qui peuvent varier avec les demandes ou l'efficacité.

- <u>changement des enseignants</u>: c'est un petit noyau d'enseignants qui a tout mis en oeuvre pour développer cette formation. Puis, en menant en parallèle une campagne de "persuasion" et une campagne de formation, l'équipe s'est étoffée peu à peu. Notamment en favorisant les demandes de congé sabbatique ou de séminaires de formation qui témoignaient, chez les enseignants qui les formulaient, d'un désir d'ouverture sur autre chose que leur propre discipline. Cependant, certains spécialistes, tels les psychologues, restent très en dehors de ces actions.

Ce changement, l'équipe de novateurs l'estime essentiel pour la survie de l'université en tant qu'institution. Pour eux, seul un changement radical des objectifs et des méthodes de formation lui permettra de continuer à avoir une "clientèle". Ce changement doit être effectué en fonction d'une analyse socio-politique que l'université s'est trop longtemps refusée à faire.

Jusqu'où l'équipe ira-t-elle dans cette voie? Avec quel succès? Il ne nous appartient évidemment pas d'en juger. Les responsables eux-mêmes se montrent fort prudents et soulignent la nécessité de continuer les recherches.

Dans les paragraphes qui suivent nous essaierons simplement de dire les points essentiels sur lesquels cette opération du Vermont semble jeter une lumière particulière dans l'optique des préoccupations du C.O.P.I.E.

III - L'OPERATION "HELPING PROFESSIONS" ET LA PROBLEMATIQUE DU GROUPE DE TRAVAIL

1 - REDEFINITION DE L'EDUCATION ET DE LA CULTURE

En faisant rentrer la fonction enseignante dans la catégorie de "profession d'aide", on pose une nouvelle définition de l'enseignement et de la culture. Les enseignants, au même titre que les docteurs, les psychologues, les travailleurs sociaux, les experts en relations humaines, les psychiatres, les spécialistes de la petite enfance, etc... ont pour fonction "d'aider les individus à entretenir des relations plus authentiques entre eux et avec le monde dans lequel ils vivent". Par conséquent, l'enseignant n'est plus seulement un détenteur et un pourvoyeur du savoir, mais un agent qui aide à résoudre un problème d'ordre relationnel (avec les autres, avec le monde). De ce fait, la notion de culture est modifiée: elle n'est plus un simple capital de connaissances et de normes que le groupe social conserverait et ferait fructifier, qu'il transmettrait aux générations montantes par l'éducation. Celle-ci choisissait un moment privilégié de l'évolution de l'individu pour l'intégrer au groupe en lui communiquant ses manières de faire, de penser et de sentir, avec la conviction que la mise au point réalisée dans cette période permettrait à l'individu de s'installer commodément et définitivement dans un monde désormais familier.

Dans la perspective des "helping professions", la culture veut instituer une relation de l'homme au monde et favoriser la recherche d'un équilibre à travers les fluctuations incessantes d'un univers qui se modifie à un rythme frénétiquement accéléré sous l'impulsion des moyens techniques sans cesse découverts et immédiatement exploités, la culture est donc moins accumulation de savoir qu'exercice de compréhension pour réduire l'angoisse devant un monde inconnu, pour retrouver avec lui une familiarité rassurante.

Ainsi la notion de "helping professions" joue un double rôle:

- elle destitue l'éducation de son privilège épistémologique. En devenant une médiation parmi d'autres dans les relations que les hommes entretiennent entre eux et avec le monde, l'enseignant et

l'institution universitaire se situent sur le même plan que d'autres fonctions et institutions médiatrices, toutes les carrières sociales sont des tâches d'enseignement (radiologie, hygiène dentaire, assistance sociale, etc...);

- paradoxalement cette dilution de la fonction enseignante dans l'ensemble de la vie sociale élargit l'audience et le rôle de l'institution universitaire; l'éducation n'est plus un moment de l'existence: elle devient une forme générale de la vie. De plus en plus d'ailleurs les adultes reviennent à l'université.

2 - L'UNIVERSITE PREPARE L'ACCES A LA PROFESSION

a - Enseignement général et enseignement professionnel

La catégorie de "helping professions" donne une nouvelle dimension à la notion de "pratique"; celle-ci ne remet pas en question l'appartenance de l'université du Vermont à la tradition des Land Grant, ni sa vocation hautement affirmée de se consacrer à la préparation de personnes orientées vers la pratique. Néanmoins, elle présente une discontinuité significative par rapport aux tendances passées: la société industrielle, essentiellement productrice de biens et axée sur l'expérience objective exigeait des spécialistes, des experts hautement qualifiés, c'est-à-dire des hommes possesseurs de compétences précises mais limitées à un secteur d'activité étroit, d'où l'on veut éliminer toute trace de subjectivité: l'action professionnelle est l'application de règles techniques à un matériau réduit à des déterminations objectives exprimées par des lois générales: l'ingénieur, le médecin, l'enseignant, le vendeur, etc... sont en face des lois de la matière, du corps, de la classe ou de la psychologie, du marché, etc...

Le concept de "Helping professions" contient en lui-même la prise en considération du sujet puisque l'action de soutien consiste à aider tel individu particulier à surmonter une situation singulière. Un facteur externe renforce cette considération: l'aspiration des jeunes à s'accomplir personnellement dans leur métier:

Ces deux facteurs concourent:

- à centrer la formation sur la personne: projet en alternative (on peut choisir une formation propre à ses objectifs personnels). L'université répond à la demande des étudiants.

- à défavoir une formation pratique située au-delà d'une formation générale abstraite et non opérationnelle; la profession est basée sur une ou plusieurs disciplines desquelles elle tire les connaissances de base et sur lesquelles elle construit ses propres connaissances et habiletés appliquées,

- à laisser cette formation pratique en-deçà d'une formation professionnelle étroitement spécialisée. Cette formation pratique entre une formation générale inopérante et une formation étroitement spécialisée permet la polyvalence des formations professionnelles.

REMARQUE

- Cette attitude peut aussi bien s'interpréter comme une réaction aux exigences de la société industrielle (former des agents qualifiés, étroitement spécialisés) que comme une anticipation des nouvelles facilités de la future société post-industrielle: celle-ci, en effet, avec ses divers théoriciens (D. Bell, Brzezinski, H. Kahn, etc...) apparaît comme une économie de service (D. Bell imagine le concept de secteur quaternaire pour désigner les services qui comme l'éducation, la santé, la recherche, l'administration publique, etc... servent de support au tertiaire). Sans doute la primauté est donnée aux connaissances théoriques plutôt qu'aux recherches empiriques; on préconise une nouvelle "technologie intellectuelle" qui substitue des analyses formalisées aux jugements intuitifs. Néanmoins les théoriciens mettent l'accent sur les nouvelles valeurs qui supplanteront les préoccupations de carrière et favoriseront l'expression et le développement de la personnalité ainsi que la participation.

b - Professionnalisation et professionnalisme

La notion de formation professionnelle n'implique pas seulement l'idée de qualification; elle implique aussi l'appartenance à la "profession", c'est-à-dire à l'ensemble de ceux qui possèdent un même répertoire de comportements et d'habiletés.

Cet ensemble s'incarne dans "l'association professionnelle" qui établit ses règles, fonde la confiance des bénéficiaires, impose sa déontologie. Le professionnel est celui

- qui possède des compétences

- qui est reconnu par ses pairs par l'entremise de l'organisation corporative (1).

3 - L'ALTERNANCE

Elle doit être comprise comme la mise en relation de périodes vécues dans l'université et en dehors d'elle.

Formes de l'alternance

Il y a une alternance voulue et organisée: elle consiste à intercaler entre les séjours universitaires des stages d'observation, des actions bénévoles ou des activités de participation dans divers secteurs sociaux. Enfin il y a une alternance spontanée, qui résulte de l'ouverture de l'université aux adultes; ceux-ci lestés d'une expérience professionnelle et sociale authentique reviennent à l'université pour y chercher une occasion de formation.

Signification de l'alternance

La finalité pratique de l'université du Vermont, son orientation vers la formation aux carrières sociales ainsi que l'organisation de l'alternance présupposent que l'apprentissage est appréhendé comme une partie du processus social. Les motivations des étudiants, leur choix de stages, les programmes établis n'ont de sens que dans leur rapport avec l'environnement social immédiat.

Cette référence sociale a pour conséquence de faire du groupe le lieu éducatif par excellence; la relation au savoir ne peut pas s'élaborer dans la solitude: d'où le rôle des séminaires. Mais ce n'est pas le groupe en lui-même qui est source d'efficience; il le devient par sa composition, par la nature de son activité: les enseignants de l'UVM, en particulier du "College of Edu-

1) Educating a Profession, op. cit., p. 6.

cation and social services", grâce à la modification de la structure des départements en "domaines" peuvent travailler aussi bien avec de futurs enseignants qu'avec de futurs travailleurs sociaux.

4 - L'EXPERIENCE

Cette notion sous-tend et justifie la pratique de l'alternance; elle est importante par le rôle qu'elle joue et la signification qu'elle a:

a - elle instaure une relation pratique - théorie,

formation générale et formation professionnelle. Par une formation "globalisée" on arme les jeunes pour qu'ils analysent leur expérience sur le terrain, en les aidant en particulier à mettre au point un projet et cette analyse se continue tout au long du stage avec l'aide du groupe; l'essentiel de la formation donnée dans les séminaires constitue donc une réflexion sur la pratique; un apport de compléments et d'explications théoriques.

b - elle est une prise de conscience individuelle.

Le stage d'observation ou de participation pour l'étudiant, l'exercice professionnel pour l'adulte permettent à l'un et à l'autre de déterminer leurs besoins, de poser leurs problèmes.

c - elle définit les formations.

La prise de conscience des besoins appelle une réponse de l'université sous forme d'aide, de soutien. L'étudiant ne vient pas chercher un nouveau diplôme ou un nouveau grade; la formation est un soutien; elle aide à la résolution d'un problème personnel.

Ainsi sont abolies les frontières qui séparent formation initiale et formation continue, formation générale et formation personnelle. L'université n'essaye pas de répondre au besoins du futur enseignant ou du futur animateur socio-culturel, mais aux besoins des étudiants ou des personnes, tels qu'ils les vivent personnellement dans leur expérience dans et hors de l'université. Les universitaires deviennent des "problem-solvers" et l'Université un service d'aide au même titre que les "helping professions". Le nombre de plus en plus grand d'adultes qui fréquentent l'université illustre cette transformation.

d - L'expérience vécue devient indicateur et moteur de l'évolution sociale.

L'identification des besoins par l'individu (étudiant ou aduite) revient à une analyse psychosociologique qui n'est jamais indifférente puisque l'étudiant est toujours concerné: ainsi de nouveaux secteurs d'intervention sont découverts: drogue, délinquance, etc...

La réponse apportée par l'université dans la mesure où elle est aide individualisée (et non solution préfabriquée ou standard) à un besoin individualisé induit de nouveaux rôles.

Par l'intermédiaire de l'expérience vécue de l'étudiant, l'université reconquiert un rôle prépondérant comme facteur du changement social.

Du point de vue de la formation des maîtres la notion d'expérience est l'apport le plus positif.

L'expérience n'est plus comme on l'entend dans l'expression "homme d'expérience" un moment éminent d'un ensemble d'actes constitutifs d'une histoire individuelle et par lequel s'emmagasinerait la connaissance. L'expérience abandonne son sens et son statut de processus d'appropriation méthodique de connaissances destinées à maîtriser le monde objectif qu'elles visent. A travers les pratiques de l'université du Vermont, l'expérience est "un moment issu du contexte de la vie pratique, qui y retourne, et qui peut même donner des directives au savoir expérimental objectif en tant qu'il est l'instrument d'une pratique élémentaire faisant partie de la vie elle-même". Comme le dit un auteur "l'expérience ne consiste pas tant à amasser un savoir objectif; elle est bien plutôt l'histoire d'une formation que l'on peut décrire en termes de biographie".

La notion de "helping professions" telle qu'elle est définie et vécue par l'université du Vermont entraîne une curieuse dialectique. Elle dépossède l'université et la fonction enseignante elle-même de leur privilège de formation pour le faire partager par de multiples professions non traditionnellement enseignantes. La généralisation de la tâche enseignante - à la limite tout est enseignement- rejoint en partie les idéologies de la déscolarisation. Mais par le rôle imparti à l'expérience - elle

explore le social et détecte les besoins - l'université reprend un rôle primordial et fondamental puisqu'elle se charge d'apporter une réponse satisfaisante à toutes ces questions. L'ambition ou la prétention de l'université est, la plupart du temps, de conditionner le social par la définition d'un modèle culturel, lui-même explicitation des exigences d'une civilisation particulière. Son action consiste, très souvent encore, dans l'imposition de formes: le terme de formation traduit bien le sens de cette entreprise. De plus en plus, l'université se défend contre la tentation d'exporter un modèle culturel qui fasse fi du tissu des interrelations qui caractérisent notre époque. Ainsi, la notion de médiation éclaire l'entreprise pédagogique du Vermont: la culture est médiation entre l'individu et son environnement; l'expérience est médiation entre la société et l'expression de ses besoins; l'enseignant est médiateur entre les individus et leur société. La "formation" n'est donc plus imposition plus ou moins autoritaire de modèles d'action; elle est une préparation aux fonctions médiatrices, à la relation interpersonnelle véritable.

ANNEXE I

FORMATION DES MAITRES: ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE[1]

Les maîtres peuvent se spécialiser plus particulièrement dans le domaine de la petite enfance, c'est-à-dire du préscolaire au 3ème grade.

Les élèves-maîtres doivent d'abord obtenir 60 crédits en formation générale (dont l'éducation physique est une composante); à l'intérieur de celle-ci, ils peuvent consacrer de 24 à 33 crédits à un domaine de spécialisation ("area of concentration").

La formation professionnelle proprement dite comprend:

- des stages d'observation,
- des stages en responsabilité partielle,
- des études théoriques en sciences de l'éducation.

EXEMPLE TYPE

1ère année	Nombre de crédits
. problèmes généraux de l'éducation	3
. communication orale	3
. anglais	3
. géographie	3
. options	n

2ème année	
. l'enfant et la communauté	1
. méthodes d'enseignement musical	3
. concepts mathématiques de base à l'élémentaire	3
. histoire de l'Amérique	3
. littérature anglaise	3
. apprentissage et développement	3

1) Au Vermont, l'enseignement élémentaire va de l'enseignement pré-scolaire au 6ème grade, c'est-à-dire qu'il couvre la première période de formation des jeunes jusqu'à 12 ans.

3ème année	Nombre de crédits
. sensibilisation à l'art	3
. langue et littérature enfantine	3
. sciences sociales et sciences de l'éducation	3
. langue et lecture	3
. systèmes politiques américains	3
. options	n

4ème année	
. enseignement des mathématiques et pensée critique	3
. hygiène et éducation physique à l'élémentaire	2
. séminaire de formation	3
. stage en situation	8 - 12
. options	n

ANNEXE 2

FORMATION DES MAITRES: ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]

Les élèves-professeurs doivent prendre 60 crédits de formation générale répartis dans les 5 domaines suivants: arts et lettres, sciences et mathématiques, sciences sociales, humanités (langues vivantes, philosophie ou religion), hygiène et éducation physique.

Pendant ses 4 années d'études, l'étudiant choisira ses options de façon à constituer soit une "majeure" et une "mineure", soit une "majeure élargie". En même temps, il suit une formation professionnelle, notamment sous forme de stages en situation.

Avant d'être autorisé à se trouver en face d'élèves, l'étudiant devra avoir acquis au moins 30 crédits dans sa "majeure" et 18 dans sa "mineure", ou bien 50 dans sa "majeure élargie".

Les disciplines des "majeures" et "des mineures" doivent présenter entre elles une certaine cohérence; elles doivent également représenter des domaines enseignés de façon courante dans un établissement secondaire américain moyen: Biologie et Anthropologie ou Chimie, par exemple.

Les stages peuvent commencer dès la première année. En 4ème année, l'étudiant doit consacrer 16 semaines de suite à un enseignement à temps plein.

PROGRAMME TYPE

	Nombre de crédits
1ère année	
. anglais	3
. communication orale	3
. problèmes généraux de l'éducation	3
. sciences sociales (avec prérequis en histoire et sciences politiques)	3
. 1 option sciences et mathématiques	3
. 1 option humanités	3
. éducation physique	1
. options de formation générale	3

1) Cette période va du 7ème grade au 12ème grade (13-18 ans).

2ème année

. littérature anglaise	3
. psychologie	3
. apprentissage et développement	3
. formation générale	

3ème année

. participation	2
. méthodes de l'enseignement secondaire	3
. didactique de la discipline choisie en majeure	3
. formation générale	3

4ème année

. séminaire	3
. stage en situation	8 - 12
. formation générale	

Un ensemble de 124 crédits est nécessaire pour obtenir le diplôme.

Achevé d'imprimer à
Québec en août 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec